

Tröhler, Daniel [Hrsg.]

## **Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799**

*Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2014, 251 S. - (Studien zur Stapfer-Schulenquête von 1799; 2)*



Quellenangabe/ Reference:

Tröhler, Daniel [Hrsg.]: Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2014, 251 S. - (Studien zur Stapfer-Schulenquête von 1799; 2) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-93338 - DOI: 10.25656/01:9333

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-93338>

<https://doi.org/10.25656/01:9333>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

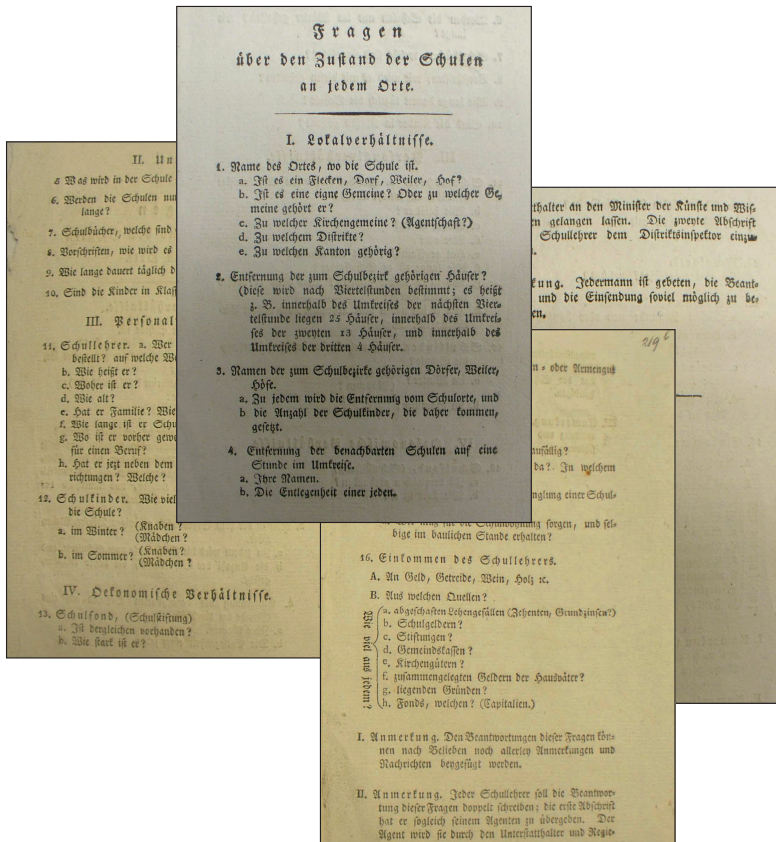
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# Studien zur Stapfer-Schulenquête von 1799



Daniel Tröhler  
(Hrsg.)

## Volksschule um 1800

Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799

Tröhler

## Volksschule um 1800

# Studien zur Stapfer-Schulenquête von 1799

herausgegeben von

Daniel Tröhler, Alfred Messerli, Fritz Osterwalder  
und Heinrich Richard Schmidt

*In dieser Reihe sind erschienen*

Brühwiler, Ingrid; Finanzierung des Bildungswesens in der Helvetischen Republik. Vielfalt – Entwicklungen – Herausforderungen. Bad Heilbrunn 2014.

*weitere Bände in Vorbereitung*

Daniel Tröhler  
(Hrsg.)

# Volksschule um 1800

Studien im Umfeld der Helvetischen  
Stapfer-Enquête 1799

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2014

**k**

*Die Bände und Materialien der Reihe "Studien zur Stapfer-Schulenquête von 1799" erscheinen in Zusammenarbeit mit dem DIPF zugleich im Open Access auf [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de).  
Suchwort: Stapfer-Schulenquête*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2014.lg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bildnachweis Umschlag: Das Bild zeigt den vierseitigen Fragebogen der Helvetischen Schulumfrage aus dem  
Jahre 1799 (BAR 1422, 219a).

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2014.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1979-4

# Inhalt

*Daniel Tröhler*

Die Stapfer-Enquête 1799 als historischer Meilenstein und  
historiographische Chance ..... 7

*André Holenstein*

Reform und Rationalität. Die Enquêtes in der Wissens- und  
Verwaltungsgeschichte der Helvetischen Republik ..... 13

*Marcel Rothen und Michael Ruloff*

Die vergessenen Schulumfragen der Helvetischen Republik ..... 33

*Danièle Tosato-Rigo*

Das Bild des Lehrers in der Helvetik: Neue Erwartungen,  
herkömmliche Praktiken und Vorstellungen ..... 55

*Markus Fuchs*

Die gesetzlichen Grundlagen des niederen Schulwesens in der  
Helvetischen Republik im Vorfeld der Schul-Enquête ..... 75

*Jens Montandon*

Die Organisation von Schule aus konfessioneller Perspektive –  
Eine Bestandsaufnahme über das Schweizer Schulwesen anhand der  
Stapfer-Enquête von 1799 ..... 89

*Daniel Tröhler*

Die helvetischen Schulmeister und die Schulkritik um 1800 ..... 103

*Ingrid Brühwiler*

Schwache Schulen und arme Lehrer? Sozioökonomische Aspekte des  
Bildungswesens um 1800 ..... 119

*Rebekka Horlacher*

Pestalozzi und die Lehrer um 1800 ..... 135

*Heinrich Richard Schmidt*

Neue Ergebnisse der Alphabetisierungsforschung für die Schweiz und  
Südwestdeutschland um 1800 ..... 149

*Andrea De Vincenti*

Curricula als Manifestationen regional geteilter Schulvorstellungen.  
Eine Deutung von Zürcher Antworten auf zwei Schulumfragen im  
letzten Drittel des 18. Jahrhunderts ..... 173

<i>Peter O. Büttner</i>	
Schreibunterricht in der Schweiz um 1800 .....	191
<i>David Pfammatter</i>	
Die Niederen Schulen des Unteraargaus im ausgehenden Ancien Regime .....	207
<i>Fritz Osterwalder</i>	
Der Helvetische Bildungsplan – eine kühne Strategie oder ein schwieriger Kompromiss? .....	231
Autorinnen und Autoren .....	249



## **Die Stapfer-Enquête 1799 als historischer Meilenstein und historiographische Chance**

Im Februar 1799 verschickte Philipp Albert Stapfer, Bildungsminister der erst zehn Monate alten Helvetischen Republik, allen Lehrern und (wenigen) Lehrerinnen des Landes einen vierseitigen Fragebogen mit der Aufforderung, diesen schnellstmöglich in zweifacher Ausführung auszufüllen und die eine Kopie dem lokalen Agenten<sup>1</sup> und die andere Kopie dem Inspektor des Schuldistrikts<sup>2</sup> auszuhändigen. Von den damals rund 2900 zu erwartenden Antwortbögen sind heute etwas mehr als 2400 überliefert, die zur Zeit im Rahmen eines vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützten sechsjährigen Forschungsprojekts transkribiert und mit Metadaten versehen on-line gestellt werden ([www.stapferenquete.ch](http://www.stapferenquete.ch)).

Anlässlich der Halbzeit des Projekts, 2012, fand eine Tagung statt, in welcher auf der einen Seite die historische bzw. historiographische Bedeutung der damals fast aus dem Boden schießenden Enquêtes im Allgemeinen und der vorliegenden Schul-Enquête im Besonderen diskutiert und auf der anderen Seite erste Auswertungsergebnisse der erhobenen Daten präsentiert und in den breiteren historischen Kontext gestellt wurden. Dabei zeigte sich, dass zwar die kulturgeschichtliche Bedeutung dieser Umfrage(n) kaum überschätzt werden kann, dass aber gleichwohl die damalige (kultur-)politische Bedeutung im Rahmen der jungen Republik, die 1803 aufgelöst wurde, noch weiter diskutiert werden muss: Waren diese Umfragen Instrumente einer emergierenden Biopolitik, oder waren sie eher ein propagandistischer Versuch, der neueingesetzten politischen Ordnung, die ja von den französischen Truppen aufoktroziert worden war und keineswegs überall Begeisterung hervorrief, den Anschein von Rationalität und Legitimität zu geben?

Wie immer diese Fragen nach der (kultur-)politischen Bedeutung beantwortet werden können, sie verweisen schon als Fragen auf einen Sachverhalt, der zumindest in der deutschsprachigen pädagogischen Historiographie eher verdrängt worden ist, nämlich auf den Zusammenhang von fundamentalen gesellschaftlichen Transformationen, dem Bedarf an neuen Ordnungsstrukturen sowie der Neigung, die mit diesen Ereignissen sich einstellenden Unsicherheiten der Pädagogik bzw. der Schule zu überantworten. Diese Neigung – die Pädagogisierung sozialer Probleme – resultierte aus den Transformationsprozessen am Ende des 18. Jahrhundert (und nicht etwa umgekehrt) und richtete sich

---

<sup>1</sup> Agenten waren in der Helvetischen Republik nach französischem Vorbild die Vertreter der Exekutivgewalt auf kommunale Ebene und dienten der Aufrechterhaltung der helvetischen Staatsordnung.

<sup>2</sup> Stapfer hatte bereits 1798 die kantonalen Erziehungsräte eingeführt, welche Aufsicht über die Schule in den jeweiligen Kantonen halten sollten. Die Erziehungsräte ernannten dann für jeden Schuldistrikt einen Inspektoren und einen Suppleanten, welche die unmittelbare Aufsicht über die Schulen hatten.

maßgeblich auf die Frage, wie naturrechtlich definierte Subjekte, das heißt die „freien“ Bürger, so in Ordnungsstrukturen eingebunden werden können, dass sich Ereignisse wie die *Terreur* (Juni 1793 bis Ende Juli 1794) vermeiden lassen. *Citizens Are Made, Not Born*, lautet der englischsprachige Slogan, der im Umfeld der amerikanischen Unabhängigkeit entstand, im Rahmen der Französischen Revolution unter dem Stichwort *éducation nationale* diskutiert wurde und der nicht zufälligerweise im deutschen Sprachraum kaum ein Äquivalent hat, weil er letztlich den in der Regel über Verfassungen „freigesetzten“ Bürger voraussetzt, obgleich die unterschiedlichen Verfassungen jener Zeit differierende Vorstellungen von Freiheit und sozialer Gerechtigkeit enthielten und entsprechend kulturell unterschiedlich materialisiert wurden (Arlettaz et al. 2012).

Allerdings gilt es zu beachten, dass die Exponenten jenes Diskurses – Benjamin Rush, Noah Webster, Robert Coram, Louis-Michel Lepeletier, Maximilian de Robespierre, François Xavier Lanthenas, Nicolas de Condorcet – zwar maßgeblich dazu beitrugen, die Pädagogisierung der westlichen Kultur voranzutreiben, deren Star in jener Zeit zweifellos Pestalozzi war (Tröhler 2013), wie nicht zuletzt die rund 1300 zeitgenössischen Briefschreiber eindrücklich demonstrieren, die sich in jener Zeit an Pestalozzi wandten (Horlacher/Tröhler 2009-2014). Sie bereiteten damit den Weg für den Auf- und Ausbau des Schulwesens im 19. Jahrhundert, deren zentrale Akteure sich allerdings vor konkrete Alltagssituationen und Probleme gestellt sahen, welche die Exponenten des emergierenden Diskurses kaum kannten oder erahnten. Listigerweise ist die pädagogische Historiographie – und wahrscheinlich nicht nur sie – eher der pädagogisierten Schönwetterrhetorik gefolgt und damit *im* Diskurs verfangen als den konkreten Erfahrungen und Herausforderungen im Auf- und Ausbau des Schulwesens verpflichtet, und hat entsprechend empirische Sachverhalte entweder ignoriert oder so verzerrt, dass sie in die kontemporären politischen Ideologien passten.

Umfassende Quellen wie die Stapfer-Enquête 1799 bieten eine einmalige Gelegenheit, diesem historiographischen Missstand abzuhelpen und besser zu verstehen, was Schule im gesamtulturellen Erwartungshorizont um 1800 bedeutete, wie sich zum Beispiel das alte Ideal der niederen Schule, der gute Christ, mit dem neuen Ideal, dem guten Bürger vermengte und wie nicht zuletzt der Umstand, dass überhaupt solche Umfragen gemacht wurden, Auskunft über das oft unausgesprochene Bürger-Ideal gibt. Das macht diese Quelle im dreifachen Sinne einzigartig. Erstens, weil sie in Sachen Schule die erste „nationale“ Umfrage überhaupt ist, die sich zweitens erst noch an die Lehrer richtete – die erste flächendeckende, aber „nur“ kantonale Umfrage 1771/72 im Kanton Zürich war von den Pfarrern bestritten worden (Tröhler/Schwab 2006). Aber sie ist auch in einem einschränkenden Sinne einzigartig, weil sie Daten liefert, die mit der Schweizer Realität von damals zu tun hat: Die Resultate der Stapfer-Enquête lassen sich nicht so einfach auf andere Territorien übertragen, wenngleich Volksbildung in jener Zeit ein flächendeckendes Phänomen (Schmidt 2011) und Literalität weiter verbreitet war als lange Zeit angenommen worden war (Messerli 2002). Die Umfrage geht in ihrer Bedeutung aber noch über die in ihr enthaltenen Daten hinaus, weil ihre Konzeption und damit auch die ausgewählten Fragen das damalige bildungspolitische Verständnis der *Stakeholders* repräsentieren – ganz offensichtlich ein spezifisches Amalgam von französischer Revolutionsverwaltung und (in der Regel) eidgenössischem Protestantismus, der sich in jener Zeit ideologisch oft viel näher an der pietistischen geprägten Spätaufklärung Deutschlands als am französischen Naturrecht orientierte: Kant *und* Condorcet also, verkürzt

gesagt, analytisch zwar unmöglich, historisch aber wohl real. Ein gut schweizerischer Kompromiss? Oder Ausdruck davon, dass geschichtsphilosophische Zugänge eher Welten konstruieren als sie historisch zu rekonstruieren?

Der Fragebogen, so wie er vorliegt, verweist auf keine der ideologischen Präferenzen, er könnte – mit Abstrichen – auch später verfasst worden sein. Insgesamt umfasst er 16 Hauptfragen. Einerseits sind die meisten dieser Hauptfragen in unterschiedlich viele Unterfragen geteilt und andererseits sind sie in vier größere Cluster zusammengefasst. Diese vier Cluster betreffen folgende Fragen:

- I. Verwaltung und Organisation<sup>3</sup>
- II. Curriculum<sup>4</sup>
- III. Akteure (Lehrer und Schüler)<sup>5</sup>
- IV. Ökonomie<sup>6</sup>

Die 16 zentralen Fragen sind so auf diese vier Cluster verteilt, dass Verwaltung und Organisation sowie Ökonomie jeweils vier der Hauptfragen umfassen, das Curriculum sechs, und die Akteure deren zwei. Sie betreffen folgende Themenbereiche:

- I. Verwaltung und Organisation
  - 1. Name der Gemeinde der Schule
  - 2. Schulweg<sup>7</sup>
  - 3. Schulbezirk<sup>8</sup>
  - 4. Benachbarte Schulen<sup>9</sup>
- II. Curriculum
  - 5. Lehrplan
  - 6. Ganzjahres- oder Winterschule
  - 7. Lehrmittel<sup>10</sup>
  - 8. Textvorlagen (zum Abschreiben)<sup>11</sup>
  - 9. Tägliche Schuldauer<sup>12</sup>
  - 10. Klassenorganisation<sup>13</sup>
- III. Akteure (Lehrer und Schüler)
  - 11. Angaben zum Schullehrer
  - 12. Angaben zu den Schulkindern
- IV. Ökonomie
  - 13. Öffentliche Gelder<sup>14</sup>
  - 14. Schulgelder
  - 15. Existenz und Zustand eines Schulhauses
  - 16. Lehrerlohn

---

<sup>3</sup> „Lokalverhältnisse“

<sup>4</sup> „Unterricht“

<sup>5</sup> „Personalverhältnisse“

<sup>6</sup> „Oekonomische Verhältnisse“

<sup>7</sup> „Entfernung der zum Schulbezirk gehörigen Häuser“

<sup>8</sup> „Namen der zum Schulbezirke gehörigen Dörfer, Weiler, Höfe“

<sup>9</sup> „Entfernung der benachbarten Schulen auf eine Stunde im Umkreise“

<sup>10</sup> „Schulbücher, welche sind eingeführt?“

<sup>11</sup> „Vorschriften, wie wird es mit diesen gehalten?“

<sup>12</sup> „Wie lange dauert täglich die Schule?“

<sup>13</sup> „Sind die Kinder in Klassen geteilt?“

<sup>14</sup> „Schulfond, (Schulstiftung)“

Die meisten dieser 16 Hauptfragen sind ihrerseits in Unterfragen aufgeteilt, alles in allem in 37, so dass die Lehrer insgesamt über 50 Fragen zu beantworten hatten. Dazu erhielten sie zum Schluss des Fragebogens die Gelegenheit, „nach Belieben noch allerley Anmerkungen und Nachrichten“ beizufügen, wobei immerhin rund 430 Lehrer die Möglichkeit zum nicht-standardisierten Feedback nutzten, das heißt annähernd 18%.

Es ist keine Übertreibung zu sagen, dass die Stapfer-Enquête selber in der Helvetik kaum Wirkung entfaltete. Zumindest ist gesichert, dass Stapfer das neue Helvetische Schulgesetz, das er dem Helvetischen Direktorium (der obersten Exekutivbehörde) bereits im Oktober 1798 vorlegte, gut vier Monate vor Beginn der Schulumfrage präsentierte und das, vom Direktorium abgeändert, aufgrund einer Direktorialverordnung und ohne Parlamentsbeschluss in Kraft gesetzt worden war (vgl. Bütikofer 2008); die demokratische Republik war das Ideal der Helvetik, die sich aber – um einen Begriff von André Holenstein zu verwenden – durchaus als „reformabsolutistische Republik“ gebarte (Holenstein 2009). Ein Resultat dieses durchgesetzten Schulgesetzes waren die kantonalen Erziehungsräte, eine ehrenamtliche Aufsichtsbehörde zusammengesetzt nach meritokratischen Überlegungen, welche das Prinzip der (gebildeten) Öffentlichkeit in das Schulwesen einbrachte und damit als Korrektiv zum Staat (und wohl auch der Kirche) fungieren sollte (Osterwalder 1997). Die Schulinspektoren, welche die kantonalen Erziehungsräte in den Regionen vertraten, wurden von Stapfer mittels einer Broschüre, *Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräthe* (Stapfer 1799), in ihre Aufgabe eingeführt, wobei im Anhang dieser Broschüre auch der Fragebogen der Stapfer-Enquête abgedruckt war, den die Lehrer zum Ausfüllen erhalten hatten. Diese Inspektoren waren die eingangs erwähnten Empfänger der einen Kopie des ausgefüllten Fragebogens, die Agenten – regionale Repräsentanten des Staates (und nicht jener der Öffentlichkeit) – die Empfänger der anderen Kopie.

Es ist müßig darüber zu spekulieren, was hätte passieren können, wenn die Helvetik nicht fast permanent in zum Teil dramatische politische Querelen verstrickt, von existentiellen Finanznöten geplagt gewesen (vgl. etwa Böning 1998; Kästli 1998; Delvaux 2004; Arlettaz 2005)<sup>15</sup> und von Napoleon schon 1803 eine Mediationsakte erlassen wurde wäre, welche die zerstrittenen Schweizer befrieden sollte und damit eine Teilrestauration der Schweiz ermöglichte (Turchetti 2005). Stapfer war bereits 1800 von seinem Amt als Bildungsminister zurückgetreten und wurde bis zur Auflösung der Helvetik deren Gesandter in Paris, wobei er intensiven Austausch mit der Erweckungsbewegung pflegte und mit religiösen und karitativen Bewegungen sympathisierte und an der Spitze der (protestantischen) Pariser Bibelgesellschaft stand (Rufer 2005). Aber auch wenn mit der in jener Zeit beginnenden Herrschaft Napoleons und vor allem mit der darauf folgenden Restauration die (staats-)politische Unterstützung für Schule und Schulreform teilweise nachließ, tat dies den oft kaum sichtbaren Netzwerken einer pädagogisierten Kultur keinen Abbruch, die sich im boomenden Privatschulwesen und der Ausdifferenzierung gerade der gewerblichen und kaufmännischen Berufsbildung manifestierte. Dass die historische Bildungsforschung diese realen Entwicklungen (zu) wenig erkannt hat mag einerseits mit einer generellen Unterforschung der ersten drei Dekaden des 19. Jahrhunderts zu tun haben, andererseits aber auch mit einem idealistischen Motiv der

<sup>15</sup> Für eine umfassende bibliographische Übersicht zur frühneuzeitlichen Eidgenossenschaft und der Helvetik vgl. Holenstein 2013.

pädagogischen Historiographie, die den Ideen und Idealen der ‚großen‘ Akteure mehr zu trauen scheint als realen Sachverhalten und Entwicklungen.

Die Stapfer-Enquête bietet hier in vielfältiger Weise eine Korrekturmöglichkeit. Wie die Dissertationen, die im Rahmen des Projektes entstanden, zeigen, wissen wir heute, dass Lehrerlöhne beispielsweise extrem disparat und in katholischen Gebieten nicht etwa tiefer waren als in reformierten, und dass die Lehrer, die am lautesten über schlechte Löhne klagten, in der Regel die besserverdienenden waren (Brühwiler 2014). In Kürze werden wir auch mehr darüber wissen, was die Lehrerinnen und Lehrer jener Zeit ganz konkret von der Helvetik und über ihre eigenen Schulverhältnisse dachten, welche Kritiken und Wünsche sie hatten (Markus Fuchs) oder wie die Kinder die zentrale Kulturtechnik des Schreibens lernten und inwieweit konfessionelle und geografische Unterschiede dabei relevant waren (Peter O. Büttner). Eine weitere Dissertation wird sich mit der Frage beschäftigen, inwiefern konfessionelle Unterschiede sich auf die Schule niederschlugen (Jens Montandon) und am Ende des gesamten Projekts werden wir sehr viel mehr über die Sozialgeschichte des damaligen Lehrerstandes wissen (Marcel Rothen), über die Verbreitung der Unterrichtsmedien und den Wandel im Leseunterricht jener Zeit (Nadine Pietzko) sowie detailliert darüber informiert sein, wie hoch der Schulbesuch in der Helvetik war und auf welche Faktoren sich die zum Teil markante Unterschiede zurückführen lassen (Michael Ruloff).

Diese im Umfeld der ersten Projekthälfte erschienenen bzw. erscheinenden und die auf 2016 geplanten Dissertationen der zweiten Projekthälfte behandeln relevante Fragestellungen der interdisziplinären historischen Bildungsforschung, die nur durch die Transkription der Stapfer-Enquête und die Erstellung von Metadaten zu den Transkriptionen möglich wurden. Ein Projekt von dieser Größenordnung ist nur durch die maßgebliche Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds überhaupt erst möglich geworden, wofür an dieser Stelle ausdrücklich gedankt werden soll. Die mit dem Editionsprojekt verbundenen Dissertationen wurden jährlich mit Experten zur Situation der Schweiz um 1800, zur Volksaufklärung und zur Schulgeschichte jener Zeit diskutiert, wobei dieser Band überarbeitete Vorträge enthält, die an der dritten und letzten (und größten) dieser jährlichen Treffen gehalten wurden.

Diese Tagung wurde von den Doktoranden Markus Fuchs, Jens Montandon, Peter Büttner und vor allem Ingrid Brühwiler mit-organisiert. Sie wurde vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF), der Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW), der Schweizerische Gesellschaft für die Erforschung des 18. Jahrhunderts (SGEAJ), der Stiftung Mercator Schweiz, der Dürmüller-Stiftung und der UniBern Forschungsstiftung unterstützt, wofür herzlich gedankt wird; Projektleitung, Doktoranden und die studentischen Hilfskräfte haben von diesem intellektuellen Austausch maßgeblich profitieren können.

Ebenfalls zu großem Dank verpflichtet sind wir Ragnhild Barbu von der Universität Luxemburg, die das Layout des vorliegenden Bandes besorgte, und für das von Rebekka Horlacher, Universität Zürich, besorgte Korrekturlesen. Durch ihre zeitaufwändige Mitarbeit haben sie wesentlich zur Lesbarkeit des Bandes beigetragen.

## Literatur

- Arlettaz, Silvia: Citoyens et étrangers sous la République Helvétique (1798-1803). Genf: Georg 2005
- Arlettaz, Silvia/Pahud de Mortages, René/Tröhler, Daniel/Würgler, Andreas/Zurbuchen, Simone (Hrsg.): Menschenrechte und moderne Verfassung. Die Schweiz im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert – Akten des Kolloquiums an der Universität Freiburg/Schweiz, 18.-20. November 2010. Genf: Slatkine 2012
- Böning, Holger: Der Traum von Freiheit und Gleichheit. Helvetische Revolution und Republik (1798-1803): die Schweizer auf dem Weg zur bürgerlichen Demokratie. Zürich: Orell Füssli 1998
- Brühwiler, Ingrid: Finanzierung des Bildungswesens in der Helvetischen Republik. Darstellung verschiedener Akteure sowie deren Einfluss und Wirkung in unterschiedlichen Regionen der Schweiz um 1800. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014
- Bütikofer, Anna: Das Projekt einer nationalen Schulgesetzgebung in der Helvetischen Republik (1798-1803). In: Lucien Criblez (Hrsg.): Bildungsraum Schweiz. Historische und aktuelle Herausforderungen. Bern: Haupt 2008, S. 33-55
- Delvaux, Pascal: La République en papier. Circonstances d'impression et pratiques de dissémination des lois sous la République helvétique (1798-1803), 2 Bände. Genf: Presses d'histoire suisse 2004
- Holenstein, André: Die Helvetik als reformabsolutistische Republik. In: Daniel Schläppi (Hrsg.): Umbruch und Beständigkeit. Kontinuitäten in der Helvetischen Revolution von 1798. Basel: Schwabe 2009, S. 83-104
- Holenstein, André: Politische Geschichte der frühneuzeitlichen Eidgenossenschaft und der Helvetischen Republik. 2013. [http://www.revue-traverse.ch/downloads/zusatzmaterial/trav2013n1holenstein\\_biblio.pdf](http://www.revue-traverse.ch/downloads/zusatzmaterial/trav2013n1holenstein_biblio.pdf)
- Horlacher, Rebekka/Tröhler, Daniel (Hrsg.): Sämtliche Briefe an Pestalozzi, 6 Bände. Zürich: NZZ Libro 2009-2014
- Kästli, Tobias: Die Schweiz – Eine Republik in Europa: Geschichte des Nationalstaats seit 1798. Zürich: Verlag NZZ 1998
- Messerli, Alfred: Lesen und Schreiben 1700 bis 1900. Untersuchung zur Durchsetzung der Literalität in der Schweiz. Tübingen: Max Niemeyer 2002
- Osterwalder, Fritz: Schule denken: Schule als linear gegliederte, staatliche und öffentliche Institution? In: Hans Badertscher/Hans-Ulrich Gruner (Hrsg.): Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Bern: Peter Lang 1997, S. 237-278
- Rohr, Adolf: Philipp Albert Stapfer: Minister der Helvetischen Republik und Gesandter der Schweiz in Paris 1798-1803. Baden: hier + jetzt 2005
- Schmidt, Heinrich Richard: Volksbildung in Mitteleuropa im Spiegel der Stapferschen Enquête von 1799. In: Hanno Schmitt/Holger Böning/Werner Greiling/Reinhart Siegert (Hrsg.): Die Entdeckung von Volk, Erziehung und Ökonomie im europäischen Netzwerk der Aufklärung. Bremen: edition lumière 2011, S. 10-42
- Stapfer, Philipp Albert: Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräthe. Luzern: Gruner und Gessner 1799
- Tröhler, Daniel: Pestalozzi and the Educationalization of the World. New York: Palgrave Pivot 2013
- Tröhler, Daniel/Schwab, Andrea (Hrsg.): Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft 1771/72: Quellen und Studien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006
- Turchetti, Mario (Hrsg.): La Suisse de la médiation dans l'Europe napoléonienne (1803-1814). Die Schweiz unter der Mediationsakte in Napoleons Europa (1803-1814): actes du colloque de Fribourg (journée du 10 octobre 2003). Fribourg: Academic Press 2005

## **Reform und Rationalität. Die Enquêtes in der Wissens- und Verwaltungsgeschichte der Helvetischen Republik**

Das Wissensparadigma erfreut sich in der historischen Forschung seit einigen Jahren großer Beliebtheit. Hervorgegangen ist dieser Ansatz aus der im Licht wissenssoziologischer und praxeologischer Theorien grundlegend neu konzipierten Wissenschafts- und Ideengeschichte. Attraktiv erscheint dieses Paradigma, weil es systematisch die Schnittstelle zwischen Praxis, Ideen und Diskurs, zwischen Kommunikation und Repräsentation fokussiert. Es führt das Handeln von Akteuren und die Bildung von Institutionen auf Wissen zurück, das heißt auf Repräsentationen von Wirklichkeit, und begreift zugleich die Wirklichkeit als wissensbasierte, kulturelle und diskursive Konstruktion.

Nachdem die Wissensgeschichte zunächst noch stark an Themen der Geschichte der Naturforschung bzw. Naturwissenschaften orientiert gewesen war (Wilson 2012), ist das Wissensparadigma in den letzten Jahren vermehrt auf andere Forschungsfelder ausgeweitet worden, so auch auf die Forschung zur Geschichte des Staates und der Staatsbildung (vgl. als Auswahl einschlägiger Veröffentlichungen Gillispie 1980, 2004; Gascoigne 1994; Drayton 2000; Headrick 2000; Banks 2002; Holenstein 2003; Collin/Horstmann 2004; Higgs 2004; Behrisch 2006; Landwehr 2007; Brendecke/Friedrich/Friedrich 2008a; Brendecke 2009; Ash 2010). Die Verknüpfung dieser beiden Forschungsfelder hat ihren besonderen Reiz, setzt sie doch mit dem Staat und mit dem Wissen zwei Potenzen zueinander in Beziehung, denen die neuzeitliche Tradition eine hohe Affinität zur Macht zuschreibt: Der Staat gilt mit seinem wachsenden Anspruch auf Souveränität und auf das Monopol der legitimen Gewalt als herausragende Figuration der politischen Macht in der Neuzeit. Nicht minder gehört aber auch das Diktum des englischen Gelehrten und Staatsmanns Francis Bacon (1561-1626) von der Macht des Wissens zu den Gemeinplätzen neuzeitlicher Selbstverständigung.

Wissensgeschichte und die Geschichte der Staatsbildung berühren sich auch in der breit angelegten Erhebung zu den Schulverhältnissen, die der helvetische Minister Philipp Albert Stapfer im Februar 1799 in der Schweiz durchführen ließ. Die sogenannte Stapfer-Enquête war Teil einer umfassenden Informationskampagne, deren Ergebnisse die politische Elite in der jungen Helvetischen Republik (1798-1802/03) für die grundlegende Umwandlung der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse in der Schweiz nutzen wollte (vgl. allgemein zur Helvetischen Republik Böning 1998; Fankhauser 2007a; Schläppi 2009). Dieser Beitrag will Stapfers Umfrage im größeren verwaltungs- und wissensgeschichtlichen Kontext verorten. Es soll gezeigt werden, wie die Enquêtes der Helvetik in der Überzeugung der Behörden wurzelten, Politik und Verwaltung müssten auf methodisch-rationaler Basis betrieben werden, um die beabsichtigten großen Reformen effizient und zielführend ins Werk setzen zu können. Die systematische Untersu-



chung der helvetischen Umfragen dient damit als Zugang zur Analyse des kulturellen Selbstverständnisses und der staatspolitischen Konzepte der helvetischen Elite.

Im Unterschied zu anderen in diesem Band versammelten schulgeschichtlichen Analysen, die an den empirischen Informationen in den Fragebögen der Stapfer-Enquête interessiert sind, stehen hier die Enquêtes als solche im Mittelpunkt. Diese interessieren als Verwaltungs- und Kommunikationsakte sowie als Verfahren zur Beschaffung von politisch und administrativ verwertbarer Information. Nach einleitenden Bemerkungen zur wissenschaftsgeschichtlichen Begrifflichkeit und Heuristik in der Forschung (1.) liefert eine systematische Zusammenstellung der großen helvetischen Enquêtes einen Überblick über die Dynamik sowie die Ziele und Thematiken dieser Umfragen (2.) Anschließend wird die Praxis der Informationsbeschaffung erörtert, wobei ein besonderes Augenmerk den Schwierigkeiten gelten soll, denen die Behörden bei der Durchführung der Enquêtes begegneten (3.). Zum Schluss sollen die Enquêtes der Helvetik thesenartig in eine umfassendere Geschichte des staatlichen Wissens in der Neuzeit eingebettet werden (4.).

## 1 „Wissen“ – „Information“: Begriffskritik und Heuristik

Begriffskritische Beobachtungen zum Wissensbegriff und zu dessen Abgrenzung zum semantisch verwandten Begriff der „Information“ zeigen, dass in der wissenschaftsgeschichtlichen Forschung allgemein ein weit gefasster Wissensbegriff verwendet wird, der – stillschweigend, zuweilen aber auch ausdrücklich – unbestimmt belassen wird (Füssel 2007; Stehr 2004; Brendecke/Friedrich/Friedrich 2008b; Sarasin 2011a, S. 183ff.).

Insofern mag es aufschlussreich sein, dass der Soziologe und Kulturwissenschaftler Nico Stehr die Frage „Was heißt es also, zu wissen?“ mit Belegen aus der Alltagssprache im *Oxford Dictionary of Current English* beantwortete: „Every child knows that two and two make four. He knows a lot of English. Do you know how to play chess?“ (Stehr 2004, S. 36). Konstitutiv für Wissen – so folgert Stehr – sei, dass dieses „aus einer Beziehung zu Dingen und Fakten (...), aber auch zu Gesetzen und Regeln“ bestehe. „Dinge, Fakten, Regeln zu kennen“, heiße, „sie auf irgendeine Art und Weise zu ‚appropriieren‘, sie in den eigenen Orientierungs- und Kompetenzbereich einzubeziehen.“ Wissen sei folglich nicht so sehr ein Besitz – „eine Vorstellung, die [für Stehr, AH] eher auf den Begriff der Information zutrifft“ –, sondern vielmehr ein Vorgang, eine Handlung, „etwas, das der Mensch tut.“ Diese Aneignung von Dingen könne sehr wohl unmittelbar erfolgen – das heißt durch eigene Erfahrung und persönliches Erleben. In der modernen Wissensgesellschaft geschehe diese Aneignung jedoch weitgehend mittelbar über die Lektüre von Büchern oder die Befragung anderer Speicher des objektivierten Wissens, so dass ein unmittelbarer, persönlicher Kontakt oder eine direkte Erfahrung der Dinge vielfach gar nicht mehr erforderlich seien (ebd., S. 36ff.).

Heute könnten die Menschen vielmehr auf ein immenses Reservoir an objektiviertem Wissen zurückgreifen, und dieser vergleichsweise einfache und billige Zugang erspare ihnen die Mühsal, sich Wissen selber durch eigene Erfahrung und teure Lernprozesse erwerben zu müssen (ebd., S. 38f.).

Stehrs Vorschlag, Wissen als Ergebnis einer Beziehung zu Dingen und Fakten sowie als Appropriierung zu verstehen, erinnert an die Metapher, mit der Peter Burke „Wissen“ von „Information“ unterscheiden wollte. Bezeichnet Information für Burke das Rohe, das Spezifische, das Praktische, so stellt für ihn Wissen das „gedanklich Verarbeitete



oder Systematisierte“ oder schlicht: „das Gekochte“ dar (Burke 2002, S. 20; Behrisch, 2008).<sup>1</sup> Wissen ist demzufolge das Ergebnis einer Aneignung, einer Verarbeitung, einer Inkorporierung. Es ist – in anderen Worten – Information, die durch Erfahrung hindurchgegangen ist. Wissen im Sinne von Kenntnis bzw. von Informiertsein ist das Resultat einer Formung von kognitiv-geistiger Kompetenz durch die Anverwandlung von theoretischer oder praktischer Information (Brendecke 2009).<sup>2</sup>

Wissen befähigt zum Handeln. Stehr definiert Wissen geradezu als „Fähigkeit zu sozialem Handeln (Handlungsvermögen) (...), als die Möglichkeit, etwas in ‚Gang zu setzen‘“ (Stehr 2004, S. 40). Er greift dabei ausdrücklich auf Francis Bacons berühmte Formel zurück: „Wissen ist Macht“. Gemeinhin wird die Macht in Bacons Diktum als institutionelle Macht, als staatliche Gewalt verstanden, doch verkürzt diese Lesart Bacons Aussageabsicht ungebührlich. Das Diktum ist in zwei lateinischen Varianten überliefert. Heißt es in einem früheren Text „Scientia potestas est“ (*Meditationes sacrae*, 1597), so lautet das Diktum im *Novum Organum* (1620) „Scientia et potentia humana (...) coincidunt“. Der lateinische Ausdruck „potentia“ legt nahe, dass Bacon Wissen als Vermögen, als Befähigung, als Kompetenz verstanden haben wollte. „Potestas“ sollte somit nicht als politische Macht, als Staatsgewalt verstanden werden (Stehr 2004, S. 40). Als Befähigung zu etwas eignet Wissen ein instrumenteller Charakter. Instrumentalität aber setzt Disponibilität voraus. Wissen steht für die Bewältigung von aktuellen oder künftigen Lebenslagen potenziell zur Verfügung. Was nicht als Wissen verfügbar ist, hilft nicht weiter. Wenn Wissen schon nicht im Funktionsgedächtnis unmittelbar abrufbar ist, so muss zumindest im Speichergedächtnis mittelbar darauf zugegriffen werden können.

Schließlich ist für Wissen die Eigenschaft wesentlich, dass Wissende ihr Wissen als gültig, richtig, wahr, authentisch, evident erachten. Eine solche Zuschreibung von Wahrheit und Evidenz darf nicht mit „Objektivität“ im Sinne intersubjektiver Überprüfbarkeit verwechselt werden. Das Gewusste kann sehr wohl in hohem Masse subjektiv und nicht anschlussfähig für andere sein. Gleichwohl schreibt der Wissende seinem Wissen eine höhere Wertigkeit zu und unterscheidet es vom bloßen Meinen oder Glauben.

Einige Merkmale dieses Wissensbegriffs treffen ohne weiteres auch für den Begriff der Information zu. Kürzlich haben Arndt Brendecke, Markus und Susanne Friedrich als Arbeitsdefinition vorgeschlagen, Information sei „das, was an Repräsentationen der Welt in Hinsicht auf eine Aufgabe verfügbar ist“ (Zwierlein 2008, S. 426).<sup>3</sup> Die Nähe dieser

<sup>1</sup> Vgl. die Kritik an Burkes Begriffserläuterung bei Lars Behrisch: „Burkes dichotomische Unterscheidung zwischen ‚Information‘ als dem Substrat und ‚Wissen‘ als dem Produkt systematischer Wirklichkeitsaneignung birgt jedoch Nachteile. Zum einen ist die Grenze zwischen ‚roher‘ Information und ‚gekochtem‘ Wissen kaum zu ziehen, wie Burke selbst eingesteht. Zum anderen – und damit eng verbunden – legt seine Dichotomie nahe, dass es sich bei der Umwandlung von ‚Information‘ in ‚Wissen‘ um einmalige, in sich abgeschlossene Vorgänge handelt. Demgegenüber erscheint es sinnvoller, die Verarbeitung und Strukturierung von Wissensbeständen als einen permanenten, grundsätzlich nicht finalisierbaren Prozess zu betrachten – jedes ‚Wissen‘ ist somit selbst Produkt eines vorausgehenden Informationsvorgangs“ (Behrisch 2008, S. 456).

<sup>2</sup> „*Informatio* verweist im klassischen Latein auf den Vorgang einer Formung, was im konkret stofflichen, aber auch im übertragenen erkenntnislogischen und pädagogischen Sinne gemeint sein konnte“ (Brendecke 2009, S. 73).

<sup>3</sup> Vgl. den Kommentar zur Definition von Brendecke unter anderem durch Cornel: „Die Organisatoren lehnen den allgemeinen Wissensbegriff, wie er in Burkes Rede vom ‚knowledge gain / knowledge loss‘ und im Rahmen der neueren Wissensgeschichte Verwendung findet, wegen seiner Konturlosigkeit ab, und definie-

Definition zur gerade dargelegten Explikation des Wissensbegriffs ist frappant: Auch dieser Informationsbegriff stellt eine Beziehung zur Welt, eine Appropriierung von Dingen und Fakten zentral. Auch hier ist von Repräsentationen der Welt die Rede. Ebenso sind Instrumentalität („in Hinsicht auf eine Aufgabe“) und Disponibilität („verfügbar“) begriffskonstitutiv.

Warum aber sprechen die drei Autoren lieber von „Information in der Frühen Neuzeit“ als von „Wissen in der Frühen Neuzeit“? Sie bevorzugen den Begriff der „Information“, weil dieser nicht nur auf die aktive Kenntnis und kognitive Verfügbarkeit als Bedeutungskomponenten abhebe. Im Unterschied zum Begriff des „Wissens“ richte der weiter gefasste Begriff der „Information“ den Blick auch auf die Erhebung empirischer Fakten, auf die dem Wissen vorgelagerte Gewinnung von Daten (Brendecke/Friedrich/Friedrich 2008b).<sup>4</sup> Wissend bzw. informiert ist demnach, wer sich Information angeeignet hat. Der Begriff des „Wissens“ akzentuiert stärker ein Vermögen, eine Fähigkeit, jener der „Information“ hingegen die Aneignung dieser Kompetenz sowie deren notwendige Voraussetzung.

Diese Bemerkungen zur Begrifflichkeit sind noch sehr ins Unreine gedacht. Vielleicht zeigt die Tatsache, dass auch die Protagonisten der Forschung nicht zu präziseren Begriffsbestimmungen gekommen sind, dass wir es mit einem Gegenstand der historischen Analyse zu tun haben, für den eine gewisse begriffliche und konzeptionelle Unschärfe in Kauf genommen werden muss.

Geschichten des Wissens haben es – grob gesagt – damit zu tun, wie die Produktion, die Verteilung und die Reproduktion von Wissen Einfluss auf das Handeln von Akteuren

---

ren ‚Information‘ als alles, ‚was an Repräsentationen der Welt im Hinblick auf eine Aufgabe verfügbar ist‘. Dieser Definition scheint es vorderhand zu gelingen, ein Feld operativer Information von nicht-operativem Wissen abzugrenzen – ‚operativ‘ in dem Sinne, dass die Informationen zur Organisation und Verwaltung, zur Ordnung der Umwelt der Akteure dienen. Wissensbestände, die in mittelalterlichen Mönchsbibliotheken abgeschrieben und repetiert wurden, Gedichte und anderes Schöngestiges, das von Literaten der Aufklärung produziert, kopiert und rezipiert wurde, scheint in diesem Sinne keine operative Information zu sein. Der Informationsbegriff der Tagung wurde von solchen Wissensbeständen implizit durch den Objektbereich fast aller Beiträge abgegrenzt: es handelte sich fast ausschließlich um Informationsbestände, die der Regierung von frühneuzeitlichen Gemeinwesen oder sozialen Organisationen dienen sollten. (...) Die Differenz Information/Wissen greift also im Sinne einer Differenz zwischen Kognitionsmustern, die den sie prozessierenden Menschen bei der operativen Ordnung ihrer Umwelt dienen, und solchen, die dies nicht tun“ (Zwierlein 2008, S. 426).

<sup>4</sup> „Der begriffsgeschichtliche Abriss zeigt, dass die Verwendung des Begriffs *Information* kein ‚kontrollierter Anachronismus‘ ist. Mehr noch: In den untersuchten Fällen und Sprachen kennzeichnet *informatio(n)* erstens entweder einen Vorgang des Einholens von Kenntnissen oder zweitens ein aus dem Verfahren hervorgehendes Schriftstück, das diese Kenntnisse zusammenfasst und dann einer Entscheidung zugrundegelegt werden kann. Im übertragenen Sinn kann *informatio* dann vom Vorgang und Schriftstück abstrahierend drittens für die Kenntnis stehen, die man zu gewinnen sucht. *Informatio* bezeichnet also in Handlungssequenzen der Kenntnisgewinnung und -nutzung sowohl den Anfang des Prozesses (die Einholung) als auch dessen Zwischenergebnis (den Bericht) und schließlich zudem das erklärte Ziel desselben (die Kenntnis). Diese sequentiell differenzierte Semantik des Begriffs mag begriffsgeschichtlich und verfahrenshistorisch irritieren, sie dürfte aber mit dazu geführt haben, dass die Semantik von ‚Information‘ legitimatorische Konnotationen einschließt, die dazu beitragen, dass daran anschließende Handlungen und Entscheidungen vom Verdacht dezisionistischer Willkür freigehalten werden. Ganz anders als der zweckfernere Begriff des ‚Wissens‘ suggeriert ‚Information‘ jene formal vorstrukturierte Kette von Vorgängen und objektivierenden Dokumentationen, die auf die Begründung der Entscheidung und Handlung hinlaufen – oder eben ‚in Hinsicht auf eine Aufgabe verfügbar sind‘. Es fällt uns wohl auch deshalb leicht, von einem ‚Informationssystem‘ zu sprechen, das einem ‚Entscheidungsapparat‘ zugrunde liegt, weil der Begriff schon seit dem Spätmittelalter entsprechende Verfahrenssequenzen erwarten lässt“ (Brendecke/Friedrich/Friedrich 2008b, S. 29f.).

sowie auf die Strukturierung und die Entwicklung der Gesellschaft nehmen. Sie machen die klassischen Fragen der Wissenssoziologie für die historische Forschung fruchtbar und gehen dabei von bestimmten Vorstellungen aus, wie Wissen in größere gesellschaftliche und kulturelle Zusammenhänge eingebettet ist. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, „dass Wissensformen immer innerhalb bestimmter kultureller Kontexte operieren, dass sie kulturelle und soziale Werte, Normen, Kategorien und Bedeutungen transportieren“, und „dass Wissensformen sozial determiniert sind“ (Landwehr 2002, S. 72; Pestre 1995, S. 493f.). Für Historiker des Wissens stellt sich somit die Aufgabe, Wissen auf die Voraussetzungen seines Zustandekommens sowie auf seine spezifischen Artikulationen in Institutionen und sozialen Gruppen sowie in kommunikativen Konstellationen hin zu untersuchen. Da Wissen immer in je besonderen sozialen, kulturellen und institutionellen Räumen entsteht und operiert, ist es nie ortlos. Die analytische Herausforderung des Forschers, Wissen zwingend (sozial, kulturell, räumlich) zu lokalisieren, stellt eine kritische Differenz des Wissenskonzepts zum Ansatz der traditionellen Geistes- und Ideengeschichte dar, die dazu neigt, Ideen eindimensional im Sinne einer geistesgeschichtlichen Rezeptions- und Traditionsgeschichte zu verorten.

Die Kategorie des Wissens ist keinesfalls nur als Ressource für staatliche Machtausübung in Rechnung zu stellen. Wissen durchwirkt grundsätzlich sämtliche gesellschaftlichen Bereiche. Letztlich ist kein Handeln ohne Wissen denkbar (Stehr 2004, S. 37).<sup>5</sup> Welche Fragen richtet die Wissensgeschichte an ihre Gegenstände? Was interessiert sie am Wissen besonders? Die Heuristik der Wissensgeschichte ist stark von Grundvorstellungen der Wissenssoziologie geprägt. Wissen ist demzufolge grundsätzlich nicht einfach gegeben, sondern Ergebnis kultureller Bemühungen und als solches ein gesellschaftliches Phänomen. Diese Einsicht lässt sich forschungsstrategisch und heuristisch in vier Richtungen hin entfalten, die für „alle Denk- und Sprechordnungen – bzw. Provinzen des Wissens – in ähnlicher Weise“ angewandt werden können.<sup>6</sup>

### Systematisierungen und Ordnungen des Wissens

Die Frage nach den Systematisierungen und Ordnungen des Wissens berührt die diskursanalytische Dimension der Analyse. Es gilt zu bestimmen, wie etwas als „Wissen“ qualifiziert wird. „Welche historisch kontingenten *Ordnungen und Systematisierungen von Wissen* bringen Unterscheidungen von Wissen und Nicht-Wissen einerseits, sowie von Wissen und Glauben andererseits“ hervor? Wie stabilisieren sie dieses Wissen? Konkret:

<sup>5</sup> „Natürlich hat Wissen seit je eine Rolle für das menschliche Zusammenleben gespielt. Man kann geradezu von einer anthropologischen Konstante sprechen: Soziales Handeln, soziale Interaktionen oder die soziale Rolle sind wissensgeleitet und soziale Gruppierungen sind nicht bloß Herdenbildungen, sondern symbolisch vermittelt, das heißt, sie beruhen auf Wissen. Alle Beziehungen zwischen Individuen beruhen grundsätzlich darauf, wie etwa Georg Simmel betont, dass Menschen etwas voneinander wissen. Helmut Plessner drückt diese wissenssoziologische Grundüberzeugung (...) mit folgenden Worten aus: ‚Zu allen Zeiten hat das Wissen eine soziale Bedeutung durch seine gesellschaftsgestaltende Kraft; denn jedes Wissen ist Machtquelle, wie es stets auch sozialen Einflüssen unterliegt, je nach Schichten, Ständen, Klassen, welche es vornehmlich oder ausschließlich erwerben, verwalten und nützen‘“ (Stehr 2004, S. 44).

<sup>6</sup> Mit ähnlichem Erkenntnisinteresse vgl. Arndt Brendecke, Markus und Susanne Friedrich: „Insgesamt interessieren in jüngerer Zeit gerade nicht die spezifischen Korrelate von Wissen, sondern die Funktionsweisen seiner Generierung, die Konsequenzen seiner Verfügbarkeit und Anwendung. Nicht mehr nur der unmittelbare Inhalt eines bestimmten Wissens zählt, sondern seine mittelbaren, sekundären, kollateralen, nicht intendierten oder nicht einmal reflektierten Effekte“ (Brendecke/Friedrich/Friedrich 2008b, S. 13).

Welche Vorstellungen von Objektivität und Gewissheit, von Evidenz und Beweis bilden sich namentlich im Raum der sich formierenden Wissenschaften aus, um Wissen vom so genannten bloßen Meinen abzugrenzen und legitimes von illegitimem Wissen zu unterscheiden? Welche kognitiven, technischen und medialen Verfahren – zum Beispiel Dokumentationen, Bildgebungsverfahren oder Experimente – stützten und stabilisieren das Wissen?

(Sarasin 2011b, S. 167)

Hier nimmt die Wissensgeschichte zentrale Impulse aus einer praxeologisch und diskursanalytisch informierten Wissenschaftsgeschichte auf. Welche diskursiven Systeme ordnen und ermöglichen das Wissen einer Epoche?

Welche Kategorien, Abgrenzungen und Einteilungen, welche zentralen Begriffe und Argumente ermöglichen das immer begrenzte Set von Aussagen, die von einer mehr oder weniger großen Gemeinschaft von Sprechern als wahr anerkannt werden können – und welche alternativen Ordnungsformen ermöglichen andere Wahrheiten anderer Sprecher? Wo verlaufen die Konfliktlinien zwischen konkurrierenden Ordnungssystemen, wo überschneiden sie sich und wie verändern sich die Diskurse in diesen Konfrontationen? (ebd., S. 167f.)

### **Repräsentationsformen und Medialität des Wissens**

In medientheoretischer Hinsicht interessieren die Repräsentationsformen und die Medialität von Wissen. Wissen existiert nicht außerhalb von „Speicher-, Transport- und Darstellungsmedien“, welche wiederum durch ihre je spezifische Logik die Inhalte und Präsentationen des Wissens mitformen. Hier stehen die Techniken und Verfahren im Zentrum, mit deren Hilfe Wissen verschriftlicht und abgebildet, dargeboten, gezeigt und verteilt wird. Die Medien interessieren auch deshalb, weil die „verschiedenen Formen der Repräsentation, des Zeigens und damit des Herstellens von Evidenz“ das Wissen verändern. Die Medien agieren aber auch als „Filter, die Wissen selektieren, hervorheben und unterdrücken, es verändern und mit anderen Wissensbeständen verbinden“ (ebd., S. 168).

### **Akteure des Wissens**

Das praxeologische und kommunikationstheoretische Fundament der Wissensgeschichte lenkt den analytischen Blick auf die Akteure des Wissens. Diese dritte Fragerichtung untersucht Individuen, Gruppen und Institutionen, die im Wissensgeschehen eine Rolle spielen – sei es als Produzenten, Vermittler, Rezipienten oder Konsumenten von Wissen. Hier kommen die Gelehrten, die Intellektuellen, die Wissenschaftler und Professoren, die Studierenden zur Sprache, die Mitglieder gelehrter Akademien und Sozietäten, die Pfarrer und Ärzte, die Buchdrucker und Verleger, die Journalisten, die Techniker und Mechaniker, die Entdecker und Erfinder oder die Leser bzw. das lesende Publikum. Die Akteure der Wissensgeschichte können mit den Fragen der klassischen Sozialgeschichte untersucht werden (Professionalisierung, familiäre Herkunft, sozioökonomische Position, soziale Mobilität, Netzwerke). Darüber hinaus gilt das Interesse aber immer auch der Frage, wie Akteure sich dank ihres Wissens bzw. Nichtwissens gesellschaftlich positionieren: Wie beeinflusst ihre besondere Tätigkeit und Rolle bei der Herstellung oder Vermittlung von Wissen ihre soziale Lage und ihr Ansehen? Welche Macht verschafft ihnen diese Rolle und wie nutzen sie diese für die Stabilisierung ihrer sozialen Position? Sarasin bringt diesbezüglich folgendes Beispiel: „Um die sogenannte gesellschaftliche Position und Funktion zum Beispiel eines Arztes zu verstehen, sind sein familiärer Hin-

tergrund oder sein Einkommen bestenfalls von zweitrangiger Wichtigkeit, wenn überhaupt. Entscheidend ist die diskursive Macht, die er als Arzt entfalten kann“ (ebd., S. 169). Für eine Geschichte des Wissens, die an Machtbeziehungen interessiert ist, werden schließlich auch jene Akteure interessant, die überlieferte Bestände des Wissens – Traditionen, Konventionen, Autoritäten, Dogmen, Orthodoxien – und deren Träger hinterfragen – wie etwa Häretiker –, sodann jene, die Monopole des Wissens und die Verbote der Zensur herausfordern – wie etwa Dissidenten oder kritische Medienschaffende (ebd., S. 169f.). Als meist diskrete, aber nicht minder einflussreiche Akteure des Wissens sind schließlich auch die Gutachter und Experten zu nennen, ohne welche heute die Forschungs- und Wissenschaftsbürokratie oder Politikplanung nicht mehr auskommen.

### **Genealogien des Wissens**

Das Zürcher „Zentrum Geschichte des Wissens“ erforscht die Genealogien des Wissens und positioniert sich damit in der analytischen Tradition Michel Foucaults. Dies impliziert für die Wissensgeschichte zweierlei. Wissenshistoriker verhalten sich den von ihnen untersuchten Geltungs- und Wahrheitsansprüchen historischer Akteure gegenüber weder affirmativ noch ablehnend, sondern agnostisch. Statt der Klärung der Wahrheitsfrage und statt des Urteils über wahre, richtige und falsche Auffassungen interessieren die diskursiven Dispositive, welche jeweils Geltungs- und Wahrheitsansprüche validieren, diskreditieren oder ignorieren (ebd., S. 171f.). Zweitens impliziert die Rede von der Genealogie „die Rekonstruktion der Herkunftsgeschichte von Wahrheiten und Geltungsansprüchen als eine Geschichte nicht zuletzt von Machtbeziehungen.“ Sie sieht die „Ordnungssysteme, Medien und Akteure des Wissens (...) immer und grundsätzlich [als] Teil von Machtbeziehungen“, die ihrerseits selber Macht ausüben. Die Wissensgeschichte sucht die Macht aber nicht nur in „bestimmten sozialen Ungleichheitsverhältnissen“ oder in der Mechanik der politischen Institutionen.

Vielmehr schreibt sie Diskursen und technischen Strukturen wie Experimentalanordnungen oder Medien genauso Machtwirkungen zu wie Institutionen, mit denen Akteure verbunden sind. Macht ist, folgt man Foucault, nur ein anderer Name für die Relationen, in die Menschen, Diskurse, Artefakte und Institutionen verflochten sind (ebd., S. 172).

## **2 Die Enquêtes der Helvetischen Republik**

Eine erste, vorläufige Recherche in der umfangreichen *Actensammlung zur Geschichte der Helvetischen Republik* förderte 20 große Enquêtes bzw. Umfrageprojekte zu Tage, die im verhältnismäßig kurzen Zeitraum zwischen April 1798 und August 1801 durchgeführt wurden. Die Helvetische Republik hat das Instrument der Enquête bzw. Umfrage systematisch für die Produktion von Information und Wissen genutzt. Es erscheint folglich zulässig, dieses Verfahren zur gezielten Gewinnung von politisch-administrativer Information als charakteristisches Merkmal der helvetischen Bürokratie und als Ausdruck des Selbstverständnisses ihrer leitenden Akteure zu deuten.

**Tab. 1:** Die Enquêtes der Helvetischen Republik 1798-1801<sup>7</sup>

<b>Datum</b>	<b>Veranlassen- de Behörde</b>	<b>Gegenstand der Enquête</b>	<b>Belege gemäß Actensamm- lung</b>
April 1798	Direktorium	Ökonomischer Zustand Helvetiens <sup>I</sup>	Bd. 12, S. 2
Juli 1798	Innenminister	Bestand der Handwerks-, Zunft- und Gewerbe- vorrechte	Bd. 14, S. 527-529
Juli 1798	Finanzminister	Bergwerke <sup>II</sup>	Bd. 14, S. 475
August 1798	Innenminister	Armenpflege (Zu Hintergrund und Zielen der besonders komplexen und umfangreichen Ar- menenquête vgl. Heinrich Flach 1898, S. 181ff.)	Bd. 11, S. 488-498
September 1798	Innenminister	Ein- und Ausfuhrverbote <sup>III</sup>	Bd. 12, S. 137; Bd. 15, S. 191
Oktober 1798	Innenminister	Volkszählung, Erfassung der polit. Gemeinden (Zu Hintergrund, Zielen und Ergebnissen dieser ersten nationalen Bevölkerungszählung vgl. Schluchter 1988; Mattmüller 1988; Wüst 1997) <sup>IV</sup>	Bd. 11, S. 106-108; S. 262
Oktober 1798	Innenminister	Einteilung der Gemeinden bzw. Umfang und Nutzung der Gemeindegüter (Flach 1898, S. 168)	Bd. 3, S. 83; Bd. 11, S. 302
November 1798	Minister der Wissenschaft und Künste	Buchhändler <sup>V</sup>	Bd. 16, S. 92
November 1798	Minister der Wissenschaft und Künste	Klöster (Zu Hintergrund und Zielen dieser stark von spätaufklärerischer Klosterkritik geprägten Umfrage vgl. Rohr 2005, S. 142f.; Haas 1971, S. 515f.)	Bd. 16, S. 318
Dezember 1798	Kriegsminister	Straßen <sup>VI</sup>	Bd. 15, S. 861
Januar 1799	Minister der Wissenschaft und Künste	Künstler (Zu Hintergrund dieser Umfrage vgl. Rohr 2005, S. 111f.) <sup>VII</sup>	Bd. 16, S. 131f.
Februar 1799	Minister der Wissenschaft und Künste	Schule (Bütikofer 2006; Schmidt 2009, 2011) <sup>VIII</sup>	Bd. 16, S. 261
Februar 1799	Minister der Wissenschaft und Künste	Pfarrer (Zu Hintergrund dieser Umfrage vgl. Haas 1971, S. 510f.; Rohr 2005, S. 137f.) <sup>IX</sup>	Bd. 16, S. 240-260
Februar 1799	Innenminister	Weidgang in Wälder	Bd. 14, S. 314-317
April 1799	Minister der Wissenschaft und Künste	Taubstummeninstitut (Gebhard 2007, S. 133-145)	Bd. 16, S. 50
November 1799	Finanzminister	Grenzzollbüro	Bd. 15, S. 728
Januar 1800	Finanzminister	Ein- und Ausfuhrverbote	Bd. 15, S. 198
Januar 1800	Kriegsminister	Jahresausgaben für Straßen und Brücken	Bd. 15, S. 847
Juni 1801	Innenminister	Stellung der Juden vor 1798 (Böning 1998, S. 236-241; Kaufmann 2007)	Bd. 11, S. 213
August 1801	Finanzminister	Zoll	Bd. 15, S. 692f.

<sup>7</sup> Die tabellarische Zusammenstellung basiert auf der systematischen Auswertung der einschlägigen Quellenedition (Actensammlung). Im Rahmen dieses Beitrags werden nur die groß angelegten Umfragen der Helvetischen Zentralbehörden angesprochen. Auf das ebenfalls noch weitgehend unerforschte Terrain des alltäglichen administrativen Berichtswesens zwischen den verschiedenen Akteuren und Behörden der dreistufigen Verwaltungshierarchie der Helvetischen Republik kann hier nicht eingegangen werden. Ich danke meinem Mitarbeiter MA Lorenz Schläfli für die wertvolle Unterstützung bei der Erschließung und Auswertung des Quellenmaterials.



- <sup>I</sup> „Dem D[irektorium] liegt die Pflicht ob, sich so schnell als möglich mit dem ökonomischen Zustand Helvetiens in seinem ganzen Umfang bekannt zu machen. [...] 1. In welchem Zustand in Bezug auf Geld, Lebensmittel, Viehzucht, Preis der liegenden Effecten befand[e] sich bei dem Eintritt der fränkischen Truppen euer Canton und in welchem Zustand jetzt? 2. Was habt ihr im Oekonomischen für alte und neue Beamte in euerm Canton? [...] Worin besteht das Nationalvermögen aller Art?“ (Das Helvetische Direktorium an die Verwaltungskammern der Kantone Bern, Freiburg, Solothurn, Leman, Oberland, Aargau, Luzern, Basel, Zürich, Thurgau, Baden; 24. April 1798; Actensammlung, Bd. 12, S. 2).
- <sup>II</sup> Der Finanzminister an alle kantonalen Verwaltungskammern, 25. Juli 1798: Einladung zu rascher Beantwortung folgender Fragen: „1. Sind Bergwerke, Minen, Steinbrüche etc. in Ihrem Canton? 2. Was sind es für (!)? 3. Wem gehören sie zu? 4. Werden solche und wie werden sie bearbeitet? 5. Im Fall (dass) sie dem Staat gehören, tragen sie auch Nutzen? 6. Wer ist dabei angestellt? 7. Wer sind die Ober- und Unter-Aufseher? 8. Wie gross ist ihr Gehalt?“ (Actensammlung, Bd. 14, S. 475).
- <sup>III</sup> Der Innenminister an die kantonalen Verwaltungskammern, 6. (?) September 1798: „Durch unsre Verfassung sind alle gesetzlichen Hindernisse, welche unter der ehemaligen Ordnung der Dinge dem freyen Handelsverkehre aus einem Canton nach dem andern im Wege standen, auf einmal gehoben; hingegen sollen die zuletzt bestandnen Ausfuhr- und Einfuhr-Verbote, welche den Verkehr der Grenz-Cantone mit dem Auslande betreffen, so lange in Kraft bleiben, bis das Gesetz darüber anders verfügt haben wird. Um aber, sobald es die Umstände gestatten, die unentbehrliche Gleichförmigkeit in denselben einführen zu können, so ersuche ich Euch, B[ürger] A[genten], mir sobald wie möglich ein Verzeichniss derjenigen Polizeyverordnungen, welche diese Verbote enthalten, zu übermachen, und Euren Bericht über die Zulässigkeit derselben, insoweit dieselbe auf den Localverhältnissen Euers Cantons beruht, beyzufügen. Da indessen diese Angaben in Beziehung auf die Getreid-Ausfuhr von dringender Nothwendigkeit sind, so möchte ich darüber nicht erst Euern allgemeinen Bericht erwarten, sondern wünsche meine Anfrage über diesen einzelnen Theil besonders und zwar mit möglichster Beschleunigung beantwortet zu sehen“ (Actensammlung, Bd. 12, S. 137).
- <sup>IV</sup> Der Innenminister forderte nicht nur Zahlen zum Bevölkerungsstand, sondern auch Angaben über die Zahl der Wohnhäuser und Nebengebäude sowie über die Zugehörigkeit der Orte zu Pfarreien und Gemeinden. Er verfolgte damit Ziele, die über die Erfassung des Bevölkerungsstandes weit hinausgingen und Fragen der künftigen territorialen Organisation des Landes berührten: „Noch fehlen uns die Elemente der Territorial-Einteilung, die politischen Gemeinden, indem wir bis jetzt nur Particulargemeinden, die nämlich ein gemeinschaftliches Eigentum besitzen, und Kirchgemeinden kennen: die Agentschaften, die allein für Gemeindsbezirke im politischen Sinne gelten könnten, sind (...) grösstentheils willkürlich abgeteilt worden und in Rücksicht ihres Umfanges sowohl als ihrer Bevölkerung von Cantone zu Cantone äusserst verschieden. (...) Die noch bevorstehende Einführung der Municipalverwaltungen und Friedensrichter macht die Bestimmung eignen Gemeindsbezirke notwendig. Um daher mit Ordnung und zu seiner Zeit ohne Aufschub vollzogen zu werden, bedarf es der Sammlung verschiedener Angaben, von denen einige auch nebenher zur neuen Einteilung des helvetischen Gebiets, andre zur Bestimmung der erforderlichen Exemplare bei Publicationen jeder Art und wieder andre zur Errichtung der beschlossenen Brand-Assecuranzanstalt ganz unentbehrlich sind. Ich darf Euch also, Bürger Statthalter, nicht erst auf die Wichtigkeit dieses Verzeichnisses aufmerksam machen, bei dessen Aufnahme Genauigkeit und Zuverlässigkeit unerlässliche Bedinge sind“ (Kreisschreiben des Innenministers an die Regierungsstatthalter der Kantone, 21. Oktober 1798; zit. in: Wüst 1997, S. 30).
- <sup>V</sup> Die Umfrage in acht Punkten wollte in Erfahrung bringen, welchen Wissensgebieten und Zweigen der Literatur die Buchhändler sich widmeten, welche Papiermühlen und Druckereien vor Ort bestanden, mit welchen Absatzgebieten sie rechneten und wie sich der Vertrieb der Bücher gestaltete. Die meisten Antworten gingen aus Basel, Lausanne, Bern und Zürich ein (Escher 1936; Haas 1971, S. 514).
- <sup>VI</sup> Zirkularschreiben des Kriegsministers an die Regierungsstatthalter, 13. Dezember 1798: „Il est urgent d'avoir promptement un tableau qui contiendra: 1. la quantité des routes qu'il y a à entretenir dans votre canton; 2. l'indication de tous les lieux où elles passent, avec les distances exactes des unes des autres; 3. enfin la distinction de celles qui étant moins larges ne conduisent que dans l'intérieur du pays d'avec celles qui servent de grandes communications. – Vous voudrez bien donner des ordres pour qu'il soit fait de suite et me l'envoyer incessamment“ (Actensammlung, Bd. 15, S. 861). – Zu einer ähnlichen Umfrage des Kriegsministers von 1800/01, die nur den Kanton Waldstätten betraf (vgl. Hoppe 2005).
- <sup>VII</sup> Stapfer plante ein Inventar der künstlerisch und wissenschaftlich wertvollen Gegenstände in den Nationalgebäuden und deren Überführung in ein zu schaffendes zentrales Konservatorium in Luzern (Haas 1971, S. 515).
- <sup>VIII</sup> Homepage des Forschungsprojekts „Stapfer-Enquête“ ([www.stapferenquete.ch](http://www.stapferenquete.ch)).
- <sup>IX</sup> Eine Edition der Antworten für den Kanton Solothurn liefert Brunner 1985.

Die Übersicht öffnet den Blick für erste allgemeine Beobachtungen zu den treibenden Kräften, der Dynamik und den Themen der Umfragen<sup>8</sup>:

Das Innenministerium und das Ministerium der Wissenschaft und Künste stießen mit sieben bzw. sechs Umfragen die großen Wissens- und Informationskampagnen der Helvetischen Republik maßgeblich an. Innenminister Albrecht Rengger (1764-1835) und der Minister der Wissenschaft und Künste Philipp Albert Stapfer (1766-1840) initiierten zusammen mehr als die Hälfte der Enquêtes. Dieser Befund bestätigt den Ruf der beiden Minister als Protagonisten der helvetischen Reformpolitik; beide gelten aufgrund ihrer sozio-politischen Herkunft, ihres geistig-kulturellen Horizonts und ihrer reformerischen Gesinnung als wichtige Exponenten der Spätaufklärung in der Schweiz (Flach 1898; Rohr 2005; Wartburg 1997). Deutlich seltener haben der Finanzminister (vier Umfragen) und der Kriegsminister (zwei Umfragen) Enquêtes veranlasst.

Bemerkenswert ist sodann die zeitliche Streuung dieser administrativen Großprojekte. Drei Viertel der erfassten Enquêtes (15 von 20) wurden im ersten Jahr der Republik projektiert und durchgeführt (April 1798 bis April 1799). Diese Ballung spiegelt die politische Aufbruchsstimmung und den Reformoptimismus der „Helvetischen Generation“ in der Gründungsphase der jungen Republik wider. Diese innenpolitische Dynamik brach im Frühjahr 1799 jäh ab, als die Helvetische Republik wegen ihrer Allianz mit Frankreich in den Zweiten Koalitionskrieg verwickelt und zum Kriegsschauplatz wurde (Fankhauser 2008, S. 307; Böning 1998, S. 276-285). Ab 1800 wirkten sich wohl die nicht abreißenden Verfassungskrisen, die staatspolitischen Richtungsstreitigkeiten zwischen Unitariern und Föderalisten und die daraus entspringenden Staatsstrieche hemmend auf die Durchführung solch ambitionierter Umfragen aus.

Aufschlussreiche Schwerpunktsetzungen zeigen die 20 Umfragen in thematischer Hinsicht:

- Kultur und Schule rangieren an erster Stelle. Am Jahreswechsel 1798/99 initiierte Philipp Albert Stapfer innerhalb weniger Monate nicht weniger als fünf große Umfragen bei den Buchhändlern, den Klöstern, den Künstlern, bei den Lehrern und Verantwortlichen für die Schule und schließlich bei den Pfarrern. Eine sechste Zählung – jene der sogenannten Taubstummen – sollte die Zahl der bildungsfähigen Gehörlosen ermitteln und Grundlagen für die staatliche Organisation ihres Unterrichts liefern. Stapfers Umfragen atmen den Geist des kultur- und bildungspolitischen Aufbruchs in der jungen Republik, der von einem rationalistischen, frühliberalen Reformgeist, von der Suche nach einer nationalen Kulturpolitik und von Bemühungen um die Prägung eines schweizerischen Nationalbewusstseins getragen war (Frei 1964; Rohr 2005; Zimmer 2003).
- Fragen der Wirtschaftsverfassung und der Versorgung mit Nahrungsmitteln folgen an zweiter Stelle. Sogleich nach der Proklamation der Republik im April 1798 wollte sich das Direktorium einen Überblick über den ökonomischen Zustand des ganzen Landes verschaffen. Das Innenministerium erkundigte sich nach der korporativ-zünftischen Verfassung von Handwerk und Gewerbe und nach den Privilegien, die dafür vor Ort vergeben waren, der Finanzminister nach einheimischen Bergwerken

<sup>8</sup> Die Forschung hat sich bisher wenig systematisch mit den Enquêtes der Helvetik als solchen befasst (vgl. sehr knapp Mattmüller 1997, S. 243ff., sowie Haas 1971). Bemerkenswerterweise wird die Helvetik in einer ausführlicheren, ins Ancien Regime zurückreichenden Geschichte der amtlichen Statistik der Schweiz ganz ausgeblendet (Jost 1995).



– zwei Umfragen, die die Bemühungen der helvetischen Behörden dokumentieren, die wirtschaftliche Entwicklung nicht zuletzt durch Eingriffe in die zünftisch-genossenschaftlichen Strukturen und die Erschließung neuer Ressourcen anzutreiben. Ressourcen- bzw. forstpolitisch motiviert war auch die Umfrage nach dem Weidgang in den Wäldern, die die bekannte Kritik der ökonomischen Patrioten aus dem Ancien Regime an der angeblich schädlichen bzw. ineffizienten Nutzung von Allmende und Gemeinheiten aufgriff. Die beiden Umfragen zu den Ein- und Ausfuhrverboten wiederum zeigten die Sorge der Behörden um die hinreichende Versorgung des Landes an.

- Ein wichtiges Thema war die Sozial- und Bevölkerungspolitik, die sowohl die Enquête zur Armenpflege wie auch die erste nationale Volkszählung der Schweiz und die Pfarrer-Enquête anleitete. Die Pfarrer-Enquête wird in diesem sachlichen Zusammenhang nochmals genannt, weil das Interesse der helvetischen Behörden in dieser Umfrage nicht nur dem Bildungsstand und kulturellen Hintergrund der Geistlichkeit galt, sondern auch die immer desolateren Lebensumstände der Priester und Pfarrer dokumentieren sollte, die mit der Aufhebung der Zehnten 1798 ihrer Subsistenzgrundlage beraubt worden waren (Rohr 2005, S. 137f.; Stark 1993). Die Erhebung zur Stellung der Juden vor 1798 sollte Grundlagen für die Verbesserung der Rechtsstellung der Juden liefern, deren Bitte um Gleichberechtigung bei der Einrichtung der Helvetik zunächst noch abgeschlagen worden war.
- Das Gemeinde- und Korporationswesen war Gegenstand mehrerer Enquêtes des Jahres 1798. Alle zeugen von den – letztlich immer wieder gescheiterten (Holenstein 2010) – Bemühungen der helvetischen Behörden um eine Reorganisation der lokalen korporativ-kommunalen Strukturen, die als Hemmschuh für Fortschritte in der Wirtschafts- und Sozialpolitik sowie für die rationale Organisation des nationalen Territoriums angesehen wurden.
- Infrastrukturfragen und insbesondere die Dichte und der Zustand des Verkehrsnetzes interessierten das Kriegsministerium, dessen entsprechende Enquête vom Dezember 1798 bereits den kommenden Krieg erahnen ließ.
- Zollfragen standen schließlich im Mittelpunkt der beiden Umfragen des Finanzministers.

Die Enquêtes sind aufschlussreiche Indikatoren für das politische Selbstverständnis und die Reformagenda jener Kreise in der geistig-kulturellen Elite des Landes, die mit der Ausrufung der Helvetischen Republik 1798 die lang ersehnte Gelegenheit für eine nachholende Fundamentalmodernisierung des Landes gekommen sahen, die aus der Schweiz ein Staatsgebilde nach modernen, das heißt nach vernünftigen Maßstäben machen sollte (Fankhauser 2007b; Holenstein 2009). Die Regierungs- und Verwaltungstätigkeit der jungen Republik sollte auf eine rationale Grundlage gestellt werden, was methodische Politikplanung ermöglichen sollte. Die empirische Dokumentation der herrschenden Verhältnisse sollte umfassende Informationen zu den natürlichen Ressourcen sowie zum kulturellen Potenzial des Landes bereitstellen, die für den Aufbau einer neuen, besseren Schweiz benötigt wurden. Nur informierte Regierungs- und Verwaltungsbehörden waren demzufolge in der Lage, Politik als zielgerichtete Verbesserung reformbedürftiger Verhältnisse zu betreiben, zielführende Gesetze zu konzipieren sowie wirksame administra-

tive Maßnahmen zu ergreifen.<sup>9</sup> Genaue Kenntnisse der Lokalverhältnisse waren eine notwendige Voraussetzung für die Formulierung und Umsetzung des Reformprogramms der helvetischen Politiker, die für sich in Anspruch nahmen, im Unterschied zu den Machteliten des Ancien Regimes das Gemeinwohl der ganzen Nation und nicht nur die Interessen privilegierter Stände und Korporationen im Blick zu haben. Während die Helvetische Generation das traditionale Denken für die Rückständigkeit alteidgenössischer Staatlichkeit verantwortlich machte, nahm sie für sich in Anspruch, die großen Veränderungen im Wissen um die aktuelle Lage der Nation an die Hand zu nehmen. Vom tiefen Vertrauen in die Macht des Wissens zeugt auch Stapfers Idee, eine Bibliothek für das helvetische Parlament einzurichten und so dazu beizutragen, dass die Gesetzgebung als zentrales Steuerungsinstrument des Rechtsstaates auf eine vernünftige, wissensbasierte Grundlage gestellt wurde (Rohr 2005, S. 107f.).

Über diese staatspolitischen und verwaltungstechnischen Aspekte hinaus besaßen die Enquêtes auch eine eminente symbolische und kulturelle Bedeutung für die Konstruktion einer schweizerischen Nation und Identität. Die Umfragen dokumentierten die Lokalverhältnisse mit einheitlichen, standardisierten Fragekatalogen. Damit sollten die Informationen grundsätzlich auf nationaler Ebene vergleichbar gemacht werden. Zwar bestätigten die Umfragen die hinlänglich bekannte Vielfältigkeit und Uneinheitlichkeit der Verhältnisse im Land und legten damit nur allzu deutlich offen, welche enormen Hindernisse sich der Bildung der Nation noch in den Weg stellten. Die Enquêtes sind gleichwohl als Teil jenes großen kulturpolitischen Programms der helvetischen Elite zu betrachten, die die alte Eidgenossenschaft mit ihren zufälligen, uneinheitlichen Verhältnissen zur modernen helvetischen Nation umformen wollte. Die Umfragen definierten jenen staatlichen Raum, wo es diese Idee der schweizerischen Nation zu popularisieren und umzusetzen galt, die bislang hauptsächlich in den Köpfen einer aufklärerischen, geistig-kulturellen Elite beheimatet gewesen war (Frei 1964; Zimmer 2003). Mehr als ein Schönheitsfehler war dabei allerdings die Tatsache, dass mit der Stadt Biel, dem Erguel, dem Fürstentum Neuenburg und der alten Republik Genf wichtige Gebiete im Westen des Landes von der Schweiz abgetrennt worden waren, die jahrhundertlang im Status als Zugewandte Orte zum *Corpus helveticum* gezählt worden waren.

<sup>9</sup> Vgl. dazu Stapfers Begründung für die Einrichtung eines „Bureau de renseignements géographiques et statistiques sur l’Helvétie“ vom Juni 1798: „Il n’est pas douteux qu’une connaissance exacte et complète d’un pays administré ne soit le premier besoin d’un bon gouvernement. Le fondement indispensable de cette connaissance est sans contredit une division géométrique de tout son territoire, accompagnée de tableaux statistiques et économiques de ses ressources, de ses moyens, de ses productions industrielles et naturelles, de sa population, de tout le détail enfin qui concerne l’état politique, économique, commercial et domestique des citoyens. Ces notices ne devraient pas être dispersées ça et là, disséminées dans les différents bureaux des ministres, mais systématiquement recueillies et réunies dans un seul dépôt, où chaque branche de l’administration, même les législateurs, pourraient puiser des renseignements de toute espèce sur leur pays“ (Actensammlung, Bd. 11, S. 4). – Stapfers Projekt steht damit ganz in der Tradition der Statistik und Staatsbeschreibungen der Spätaufklärung, wie z.B. die folgende Aussage des Göttinger Statistikers Achenwall zeigt: „Durch die Statistik erlangt man eine Kenntnis von Staaten und Staatsverfassungen. Der Endzweck, warum man Staaten kennenlernen will, wird uns unterweisen, was für Sachen und auf was für eine Art selbige in der Statistik abgehandelt werden sollen. Ein jeder Zweck muss einen wahren Nutzen in sich schließen. Die Statistik kann uns, wie wir zeigen werden, auf vielerlei Art nützlich sein. Ihr Hauptnutzen aber bestehe darinnen, dass man durch selbige in den Stand gesetzt wird, nicht nur von allerlei Staatssachen richtig und gründlich zu urteilen, sondern auch die Geschicklichkeit zu erlangen, sich erforderlichenfalls zu deren Behandlung mit Tat und Rat brauchen lassen“ (Achenwall 1763, zit. in: Bödeker 2008, S. 344f.).

Fragt man nach der Nutzung der Information, die die Enquêtes dem helvetischen Staat zuführten, so lassen sich keine allgemeinen Aussagen formulieren, zumal sich die Helvetik-Forschung bislang weder für die Enquêtes im Allgemeinen noch für deren politische Nutzung im Besonderen interessiert hat. Bezüglich der Frage, wie Staaten Information und Wissen nutzen, hat Peter Burke ganz allgemein auf die beiden forschungsrelevanten Großinterpretationen von Max Weber und von Michel Foucault hingewiesen, die jeweils sehr gegensätzliche Nutzungen von Wissen durch staatliche Akteure in den Vordergrund rücken (Burke 2008, S. 51, S. 54f.). Max Weber betonte die Bedeutung des Wissens als Voraussetzung für die Rationalität und Effizienz des bürokratischen Anstaltsstaates. Er schilderte die rein bürokratische Verwaltung als eine „aktenmäßige Verwaltung“, deren Überlegenheit auf dem unentbehrlichen „Fachwissen“ der Beamten beruhe. Weber spitzte diese These in seiner Herrschaftssoziologie prägnant zu: „Die bureaukratische Verwaltung bedeutet: Herrschaft kraft Wissen: dies ist ihr spezifisch rationaler Grundcharakter“ (Weber 1985, S. 128f.). Dem steht die herrschaftskritische, subversive Interpretation Michel Foucaults gegenüber, der den Staat grundsätzlich verdächtigt, die Sammlung von Information für Zwecke der Disziplinierung, der Überwachung und Kontrolle der Untertanen bzw. der Staatsbürger in ihren gesellschaftlichen Verhältnissen verwenden bzw. missbrauchen zu wollen (Foucault 2004a).

### 3 Enquêtes: Technische und kommunikative Aspekte

Die Durchführung der zahlreichen arbeits- und zeitaufwendigen Enquêtes bereitete den helvetischen Behörden praktische und technische Schwierigkeiten. Diese Schwierigkeiten erweisen sich bei der Analyse als nützliche Hinweise für das richtige Verständnis und die angemessene Deutung der helvetischen Enquêtes. Sie lenken die Aufmerksamkeit auf die strukturellen und kommunikativen Bedingungen, die den Prozess der Datenerhebung prägten und die es bei der Auswertung solcher Quellen zu berücksichtigen gilt. Enquêtes stellten jeweils besondere kommunikative Situationen zwischen der fragenden Instanz und den befragten Personen bzw. Gruppen her. Arndt Brendecke hat die Berücksichtigung dieser „kommunikativen und epistemischen Settings“ angemahnt, innerhalb derer Informationen produziert und Wissen kommuniziert würden. Das Setting-Konzept schärfe die „Aufmerksamkeit für die Variabilität der Kontexte, der situativen und performativen Bedingungen“ von Kommunikation und setze „sich damit (...) von der potentielle Ortlosigkeit des Diskursbegriffs ab“. Es diene dazu, „die Frage des Wissens in enger Verbindung mit den jeweiligen sozialen, medialen und politischen Umständen zu behandeln und die Bezüge zwischen Wissen und Herrschaft“ daraufhin zu befragen, welchen Stellenwert Information und Wissen im Rahmen der gegebenen Kontexte überhaupt haben konnten (Brendecke 2009, S. 19f.).

Die helvetischen Behörden konnten bei ihren Umfragen nicht auf eingetübte Verfahren für die rasche Beschaffung zuverlässiger Information bei nachgeordneten Instanzen, geschweige denn auf die eingespielten Dienste eines statistischen Bureaus zurückgreifen. Die administrative Korrespondenz, die im Zusammenhang mit der Durchführung der helvetischen Enquêtes verfasst wurde, liefert Hinweise auf die strukturellen, kommunikativen und technischen Ursachen für das Scheitern bzw. die Unzulänglichkeiten der Umfragen.

Das Gelingen einer Enquête hing davon ab, wie präzise und wie verständlich die Behörde ihre Fragen sowohl an die mit der Erhebung betrauten Organe als auch an die eigentlichen Träger des Wissens richtete und wie korrekt, wie vollständig und wie stichhaltig die durchführenden Organe die Aussagen der Befragten rapportierten. Dabei gilt es zu bedenken, dass für die Enquêtes Fragebögen verwendet wurden und dieses schriftliche Verfahren – im Unterschied zu einem lokalen Augenschein oder einer Visitation vor Ort – keine Gelegenheit bot, falsch oder ungenau verstandene Fragen oder Missverständnisse sogleich im Gespräch richtig zu stellen. Weiter sind das Sprachverständnis und ganz allgemein auch die kulturellen und geistigen Kompetenzen sowie der Diensteyer der lokalen Agenten in Rechnung zu stellen, die erheblich die Qualität und Brauchbarkeit der Antworten beeinflussten (Bernet 1993, S. 234f.). Die kantonalen Verwaltungskammern, die häufig für die Durchführung bzw. die Organisation der Umfragen der Zentralbehörden in ihren jeweiligen Kantonen zuständig waren, beklagten sich denn auch über mangelhafte Anleitungen und unklare Weisungen darüber, was genau erfragt werden sollte (Mattmüller 1988, S. 15; Hoppe 2005, S. 218).<sup>10</sup> Eine weitere Klage betraf die Tatsache, dass das Informationsbedürfnis der Behörden in gewissen Enquêtes sehr weit gefasst und entsprechend komplex strukturiert war. In solchen Fällen bekundeten die Verwaltungskammern besonders Mühe, die richtigen Angaben vollständig aus den Gemeinden zu beschaffen und diese danach gemäß den Erwartungen der Oberbehörden zu systematisieren.<sup>11</sup>

Die Behörden der Helvetischen Republik waren – wie schon die früheren Herrschaftsträger im Ancien Regime – für die Erhebung von Informationen von der Mitwirkung der nachgeordneten Verwaltungsorgane sowie der Wissensträger vor Ort abhängig. Diese Abhängigkeit blieb grundsätzlich bis zur Einrichtung statistischer Ämter im 19. Jahrhundert bestehen. Erst die statistischen Bureaus machten mit der konsequenten Professionalisierung und Bürokratisierung des staatlichen Informationsinteresses die Kooperation der Wissensträger vor Ort bis zu einem gewissen Grad entbehrlich. Solange dies nicht der Fall war, verlieh die Mitwirkung lokaler Amtsträger oder Untertanen bei der Beschaffung empirischer Daten jeder Information grundsätzlich den Charakter eines

<sup>10</sup> Hier zwei exemplarische Belege aus der Verwaltungskorrespondenz: 1. Die Verwaltungskammer des Kantons Solothurn an das Helvetische Direktorium, betrff. die Umfrage zu den ökonomischen Verhältnissen im Kanton, 10. Mai 1798: „Man hätte gewünscht, dafür etwas nähere Anleitung zu erhalten“ (Actensammlung Bd. 12, S. 30). – 2. Die Verwaltungskammer des Kantons Wallis an das Helvetische Direktorium, 12. Juli 1798 im Zusammenhang mit der Erhebung über die Grundlagen des neuen Staatshaushaltes: „Mit ihren Antworten sei sie im Rückstande, weil sie von allen Seiten mit Fragen bedrängt werde, z.T. wegen Mangels von Unterbehörden ... Auch die Aufträge vom 23. April resp. 12. Mai seien noch nicht erledigt, und jetzt finde man sich durch den Zweifel gehemmt, ob vollständige Register der Güter, Lehengefälle, Abgaben, Zölle ect. verlangt worden, oder nur ein Verzeichnis der Liegenschaften des Staats; man bitte nun hierfür um eine bestimmte Weisung“ (Actensammlung, Bd. 12, S. 37).

<sup>11</sup> Die Verwaltungskammer des Kantons Solothurn an den Innenminister betrff. die Enquête zur Armenpflege, 27. März 1799: „Dieses Geschäft war so ausgedehnt, so durch einander verwickelt und anbei die uns eingegangenen Bericht so unbestimmt und unvollständig, dass die Einziehung einer umständlichen Kenntnis von allen, sowohl von Seite der Regierung als der Gemeinden eingeführten verschiedenen Hilfsanstalten mit ebenso vielen Schwierigkeiten und Mühen als die Entwicklung und Classificierung derselben verbunden war“ (Actensammlung, Bd. 11, S. 506). – Die Verwaltungskammer des Kantons Solothurn an Innenminister Rengger, 29. September 1798: „Es sind uns zwar von sämtlichen Gemeinden auf das an sie erlassene Circular Antworten über die verschiedenen in diesem Betreff an sie gestellten Fragen eingelangt; dieselben sind aber so unrichtig und unvollständig, dass auch das Ganze [...] einschickten, nicht anderst als unvollständig sein würde“ (Actensammlung, Bd. 11, S. 499).

„Zwitterwesens“. Arndt Brendecke meinte damit die Tatsache, dass kooperative Verfahren grundsätzlich die „Kontamination von Information und Interessen“ implizierten (Brendecke 2009, S. 341). Lokale Umstände, Interessenkonstellationen, Rücksichtnahmen und Loyalitätskonflikte flossen in die Selektion der Information ein, welche Wissensträger weiterzugeben bereit waren oder für sich behielten (Holenstein 2003; Brendecke 2009). Wie entsprechende Handlungsanweisungen in den Enquêtes verraten, waren sich die Behörden dieser Tatsache sehr bewusst. Innenminister Rengger wies die Regierungsstatthalter im Oktober 1798 an, für die geplante Volkszählung die Zahl der Einwohner aus den Kirchenbüchern der Geistlichen oder aus den Gemeindebüchern zu erheben und auf eine besondere Zählung der Menschen zu verzichten, weil dies „in diesem Augenblicke Unruhe und Aufsehen erregen“ würde.<sup>12</sup> Diskretes Vorgehen sollte verhindern, dass in der Bevölkerung Befürchtungen wegen neuer Steuern oder militärischer Aushebungen aufkamen.<sup>13</sup> Im Juni 1800 musste der Innenminister dem Kriegsminister mitteilen, er verfüge nicht über das gewünschte Verzeichnis zum Viehbestand in den Gemeinden, weil er bisher aus Sorge, bei den Gemeinden Ängste zu wecken, auf die Erstellung solcher Verzeichnisse verzichtet habe. Zudem sei zu befürchten, dass eine derartige Viehzählung nur ungenaue Angaben zeitigen würde, weil die Gemeinden möglichst niedrige Zahlen zum Bestand der Zugtiere angeben würden.<sup>14</sup> Umgekehrt verzichtete man bisweilen auf die Durchführung bestimmter Umfragen, um keine falschen Hoffnungen bei den Leuten zu wecken. Nachdem sich der 2. Koalitionskrieg wieder von der Schweiz entfernt hatte, wollte Innenminister Rengger bei den Verwaltungskammern der Kantone Aargau, Baden, Linth, Säntis, Thurgau, Waldstätten und Zürich in Erfahrung bringen, welches die Bedürfnisse dieser kriegsversehrten Kantone waren. Er wies die Verwaltungskammern an, diese Informationen aus den ohnehin eingehenden Berichten der Gemeinden auszuziehen, ohne diesbezüglich besondere Verzeichnisse der Kriegsschäden vor Ort einzufordern; damit wären – so Rengger – bei den Gemeinden nur finanzielle Erwartungen geweckt worden, die die Kräfte der Regierung ohnehin überfordert hätten.<sup>15</sup> Diese kursorischen Bemerkungen bestätigen einen Gedanken Markus Mattmüllers, der schon vor einiger Zeit die systematische Untersuchung der helvetischen Enquêtes nicht zuletzt deswegen angeregt hat, weil sie Aufschluss über das Ver-

<sup>12</sup> Innenminister Rengger in einem Kreisschreiben an die Regierungsstatthalter, 21. Oktober 1798 (Actensammlung, Bd. 11, S. 107; Mattmüller 1988, S. 14f.) – Vgl. auch Renggers Anweisungen an die Verwaltungskammern und lokalen Agenten, bei der Enquête über die Armenfürsorge in den Gemeinden so zu verfahren, dass keine Ängste über irgendwelche Dispositionen der Armengüter geweckt würden. Um die Brauchbarkeit der Daten zu gewährleisten, sollten die Verwaltungskammern die Statistik des Armenetats nur besonders fähigen Männern anvertrauen (Flach 1898, S. 184f.).

<sup>13</sup> Vgl. auch die aufschlussreiche Rückmeldung der Verwaltungskammer Glarus an Innenminister Rengger (24. Oktober 1798): „Für die Aufnahme von Tabellen über die Gemeindegüter werde man sorgen, müsse aber voraus bemerken, dass die Einquartierungsgeschäfte, welche sich durch die Märsche der Truppen vermehren, eine rasche Förderung der Arbeit kaum gestatten, und könne auch nicht verhehlen, dass trotz der Zusage, dass die Gemeindegüter als Privateigentum angesehen werden sollen, deren Aufzeichnung einige Sensation erregen werde“ (Actensammlung, Bd. 11, S. 305).

<sup>14</sup> Der Innenminister an den Kriegsminister betr. die Lieferung eines detaillierten Verzeichnisses des Bestandes an Zugvieh in allen Gemeinden, 28. Juni 1800 (Actensammlung, Bd. 14, S. 61).

<sup>15</sup> Mit einer Umfrage vom 18. Oktober 1799 sollen die Bedürfnisse der kriegsversehrten Kantone in Erfahrung gebracht werden: „Diese [Antworten, AH] werdet ihr (aus) den verschiedenen euch eingelangten Berichten zu schöpfen suchen, ohne durch eine besondere Aufnahme von Verzeichnissen Erwartungen zu erregen, die zwar niemals über den Wünschen und dem Willen der Regierung, wohl aber über ihren Kräften sein würden“ (Actensammlung, Bd. 11, S. 865).

hältnis von Behörden und Bürgern in der Helvetik geben können (Mattmüller 1997, S. 244f.).

Wie häufige Klagen bezeugen, litten die Durchführung der Enquêtes und die Qualität der empirischen Angaben unter der Überlastung bzw. Überforderung der Mitglieder der kantonalen Verwaltungskammern und der lokalen Agenten (Bernet 1993, S. 224, S. 229; Manz 1991, S. 159ff.). Die Klage über die bürokratische Arbeitslast, die die helvetische Zentralverwaltung den kantonalen und örtlichen Vollzugsorganen aufbürdete, wird deutlich vernehmbar im Entschuldigungsschreiben der Verwaltungskammer Oberland, die im Februar 1799 beim Innenminister die verzögerte Einreichung ihres Berichts zur Enquête über die Armenpflege damit rechtfertigte, sie habe dafür viele Berichte einsammeln und eine erhebliche „Erläuterungs-correspondenz“ führen müssen. Zudem werde sie mit immer neuen, dringenden Geschäften beladen.<sup>16</sup>

#### 4 Staat und Wissen in der Helvetischen Republik

Die Helvetische Verfassung brach gezielt mit den Traditionen alteidgenössischer Staatlichkeit und konstruierte den nationalen Einheitsstaat nach rationalen Kriterien mit dem Ziel, die Effizienz und Leistungsfähigkeit der Staatsgewalt signifikant zu steigern und deren Macht auszubauen. Rationalität prägte als oberstes Leitprinzip die Reformbemühungen. Rationalität wurde eingelöst mit der Anwendung methodischer und wissenschaftlich-statistischer Verfahren bei der Planung und Realisierung staatlicher Politik. Nach Vernunftkriterien sollte die geschichtlich gewachsene Tradition systematisch auf Defizite, Zufälligkeiten und Willkürlichkeiten kritisch befragt und damit die Grundlage für zielführende Reformen in Gesetzgebung und Verwaltung geschaffen werden (Walter 1990; Zimmer 2003, S. 80-118; Holenstein 2009; Lerner 2012).

Zentrale Instrumente solch rationaler Politik und Verwaltung waren die Enquêtes der helvetischen Ministerien, die keine administrative Innovation der Helvetik darstellten (Mattmüller 1997, S. 243). Die helvetische Zentralverwaltung griff hier sowohl konzeptionell-theoretisch als auch praktisch auf Vorläufer aus der Verwaltungslehre bzw. Verwaltungspraxis des Staates des Ancien Regimes zurück.<sup>17</sup>

In theoretischer Hinsicht basierten die helvetischen Enquêtes auf Konzepten der Staats-, Kameral- und Policywissenschaft und dabei insbesondere auf der beschreibenden Statistik und der politischen Arithmetik (Bödeker 2001; Gerber-Visser 2012). In praktischer Hinsicht setzten sie die Bemühungen der Landesherren aus dem Ancien Regime um die systematische Dokumentation der Verhältnisse im Land fort. In diesem Zusammenhang ist auf das Visitations- und Berichtswesen (Holenstein 2003, S. 243-402), auf die Fortschritte in der Kartographie, auf die Landesbeschreibungen und Topographischen Beschreibungen (Gerber-Visser 2012), aber auch auf die frühen umfassenden Enquêtes

<sup>16</sup> Die Verwaltungskammer Oberland an den Innenminister, 21. Februar 1799: „Wir sind billich wegen der langen Verzögerung beschämt, ob zwar zu unserer Entschuldigung dienen mag: die so viele einzusammeln nötig gewesene Berichte und daher entstandene vervielfältigte Erläuterungs-correspondenz und Aufsuchungen, dazwischen gekommene überhäufte (und) dringende Geschäfte, mitunter dann auch Einsendungs-Verspätungen wiederholt angebehrter Berichte[n] von einichen Gemeinden, namentlich Lauterbrunnen“ (Actensammlung, Bd. 11, S. 502).

<sup>17</sup> Für einen Überblick über den Wandel der statistischen Angaben von der protostatistischen zur statistischen Epoche vgl. Pfister 1995, S. 41-90.



hinzuweisen, die in den eidgenössischen Stadtrepubliken in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zu Fragen der Bevölkerungs- und der Armenpolitik durchgeführt wurden (Simon 1984; Pfister 1995, S. 46ff.).

Die Helvetik sollte somit auch in dieser Hinsicht nicht so sehr als radikaler Neuanfang und als Bruch mit der Tradition verstanden werden, sondern vielmehr als Versuch einer nachholenden Fundamentalmodernisierung von Staat und Politik in der Schweiz, die mit Konzepten und Instrumenten des Staats des Ancien Regimes ins Werk gesetzt werden sollte (Schläppi 2009). Wohl lagen den Helvetikern die Aufklärung des Volkes und die Einführung eines frühliberalen Verfassungs- und Rechtsstaates am Herzen, doch sollte darob nicht übersehen werden, dass es ihnen – in Nachahmung reformabsolutistischer Monarchien des 18. Jahrhunderts wie Preußen oder Österreich – besonders um die Rationalisierung, Professionalisierung, Bürokratisierung und Fiskalisierung der Staatsmaschine ging.

Zwei thesenartige Beobachtungen sollen zum Schluss die Enquêtes der Helvetik in einer Geschichte der Relation von Staat und Wissen verorten. Sie heben auf entscheidende Verschiebungen bzw. Veränderungen dieser Relation im Verlauf des 18. Jahrhunderts ab. Die gesellschaftliche Reichweite und die politische Dimension in der Beziehung von Staat und Wissen veränderten sich damals unter dem Eindruck des Aufstiegs der Bevölkerung, des Volkes bzw. der Nation zu einer politischen Größe, die es für die Träger der Staatsgewalt in zweifacher Hinsicht in Rechnung zu stellen galt – zum einen als Objekt, zum andern als Träger von Wissen und Information.

Mit der Entdeckung der Bevölkerung als entscheidender Ressource und Machtfaktor des Staates (Biopolitik), mit dem Aufkommen der Statistik und der Bevölkerungslehre brach eine qualitativ neue Instrumentalität des sozialen und politischen Wissens und der Sammlung empirischer Information durch (Braun 1984, S. 91; Mattmüller 1997; Bödeker 2001; Gierl/Behrisch/Ehmer 2010; Foucault 2004b). „Nun wurde Wissen ostentativ als politisches Steuerungsmittel des Staates verstanden, so dass die Praxis der Wissenssammlung mit einem ausformulierten Programm seiner Nutzbarmachung zusammenzufallen begann. Alles Vorausgehende mutet dagegen wie bloße Protostatistik an, wie ein Sammeln von Daten, mit denen man eigentlich noch nichts Größeres anzufangen wusste“ (Brendecke 2009, S. 25).

Gleichzeitig veränderte sich unter dem Einfluss des naturrechtlichen Kontraktualismus die normative Begründung politischer Legitimität radikal. Mit dem politischen Durchbruch der Prinzipien des Konstitutionalismus, der Volkssouveränität und der Demokratie seit dem späten 18. Jahrhundert und mit der Verwandlung der Untertanen zu mündigen Staatsbürgern erweiterte sich die jahrhundertealte Relation von Wissen und Staat um eine qualitativ neue Bedeutungskomponente. Wissen und Information waren nun nicht mehr exklusive Privilegien einer absoluten, dynastisch oder ständisch legitimierten Herrschaft, die mit ihrem Arkanwissen ihre Macht über eine Gesellschaft unwissender Untertanen stabilisierte. Vielmehr erklärte der Liberalismus des späten 18. und des 19. Jahrhunderts die Bildung des Menschen und des Staatsbürgers zur notwendigen Bedingung der Volkssouveränität.<sup>18</sup> Dies sollte nicht zuletzt durch den massiven Ausbau

<sup>18</sup> Kennzeichnend hierfür Stappers Idee vom Endzweck des staatlichen Bildungswesens, die er im Oktober 1798 im Organisationsplan für das Erziehungsministerium formuliert: „Nous devons former le peuple helvétique pour sa Constitution et lui apprendre à jouir des droits qu'elle lui assure. Ce soin demande une action soutenue, systématique et bien dirigée sur la jeunesse républicaine et sur ceux parmi nos concitoyens qui par

der öffentlichen Schule und durch die Gewährleistung der Meinungs- und Pressefreiheit bewerkstelligt werden. Die Gesellschaft der Untertanen, die bisher als Bevölkerung Objekt eines herrschaftlichen Wissensmonopols gewesen war, musste zur pluralisierten Gesellschaft mit informierten Staatsbürgern weiter entwickelt werden, die in der Lage waren, ihre Verantwortung als politische Subjekte wahrzunehmen. Stapfers Schul-Enquête hat konzeptionell an beiden Kulturen teil und bezeichnet insofern eine entscheidende Stelle in dieser Transition.

## Quelle

Actensammlung: Amtliche Sammlung der Acten aus der Zeit der helvetischen Republik (1798-1803), bearb. Johannes Strickler, und Alfred Rufer, 16 Bände. Bern/Freiburg: Stämpfli 1886-1966

## Literatur

- Ash, Eric H. (Hrsg.): *Expertise. Practical Knowledge and the Early Modern State*. Chicago: University Press 2010
- Banks, Kenneth: *Chasing Empire across the Sea. Communications and the State in the French Atlantic, 1713-1763*. Montreal: McGill-Queen's University Press 2002
- Behrisch, Lars (Hrsg.): *Vermessen, Zählen, Berechnen: Die politische Ordnung des Raums im 18. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Campus 2006
- Behrisch, Lars: *Zu viele Informationen! Die Aggregation des Wissens in der Frühen Neuzeit*. In: Arndt Brendecke/Markus Friedrich/Susanne Friedrich (Hrsg.): *Information in der Frühen Neuzeit*. Münster: Lit 2008, S. 455-473
- Bernet, Paul: *Der Kanton Luzern zur Zeit der Helvetik. Aspekte der Beamenschaft und der Kirchenpolitik*. Luzern: SUVA 1993
- Bödeker, Hans Erich: *On the Origins of the 'Statistical Gaze': Modes of Perception, Forms of Knowledge, and Ways of Writing in the Early Social Sciences*. In: Peter Becker/William Clark (Hrsg.): *Little Tools of Knowledge*. Ann Arbor: University of Michigan Press 2001, S. 169-195
- Bödeker, Hans Erich: „... wer ächte freie Politik hören will, muss nach Göttingen gehen“. Die Lehre der Politik in Göttingen um 1800. In: Hans Bödeker et al. (Hrsg.): *Die Wissenschaft vom Menschen in Göttingen um 1800*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2008, S. 325-369
- Böning, Holger: *Der Traum von Freiheit und Gleichheit. Helvetische Revolution und Republik (1798-1803)*. Zürich: Orell Füssli 1998
- Braun, Rudolf: *Das ausgehende Ancien Régime in der Schweiz*. Göttingen/Zürich: Vandenhoeck & Ruprecht 1984
- Brendecke, Arndt: *Imperium und Empirie. Funktionen des Wissens in der spanischen Kolonialherrschaft*. Köln: Böhlau 2009
- Brendecke, Arndt/Friedrich, Markus/Friedrich Susanne (Hrsg.) (2008a): *Information in der Frühen Neuzeit. Status, Bestände, Strategien*. Münster: Lit 2008
- Brendecke, Arndt/Friedrich, Markus/Friedrich Susanne (2008b): *Information als Kategorie historischer Forschung. Heuristik, Etymologie und Abgrenzung vom Wissensbegriff*. In: Arndt Brendecke/Markus Friedrich/Susanne Friedrich (Hrsg.): *Information in der Frühen Neuzeit*. Münster: Lit 2008, S. 11-44
- Brunner, Hans: *Die Pfarrer-Enquête von 1799*. In: *Jahrbuch für Solothurnische Geschichte* 58(1985), S. 73-254
- Bütikofer, Anna: *Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik*. Bern: Haupt 2006

---

leurs places mettent à même d'exercer une influence intellectuelle et morale sur la nation. Il n'existe pas encore d'esprit public: c'est à le créer, Citoyens Directeurs, et mon Ministère doit être l'organe de ce grand ouvrage. Mais comment animer et diriger les forces morales de la nation, sans se saisir de tous ses établissements d'instruction? Comment obtenir et conserver un ascendant salutaire sur les principes, les vœux et les sentimens de nos concitoyens, si nous n'entretenons un commerce intime et soutenu avec l'Elite du Peuple, avec les gens de lettres, les artistes et les hommes à talents de tout genre qui forment et dirigent l'opinion publique“ (Stapfer zit. in: Rohr 2005, S. 40f.).



- Burke, Peter: Papier und Marktgeschrei. Die Geburt der Wissensgesellschaft. Berlin: Wagenbach 2002
- Burke, Peter: Reflections on the information state. In: Arndt Brendecke/Markus Friedrich/Susanne Friedrich (Hrsg.): Information in der Frühen Neuzeit. Münster: Lit 2008, S. 51-63
- Collin, Peter/Horstmann, Thomas (Hrsg.): Das Wissen des Staates. Baden-Baden: Nomos 2004
- Drayton, Richard: Nature's Government. Science, Imperial Britain, and the 'Improvement' of the World. New Haven: Yale University Press 2000
- Escher, Hermann: Die schweizerischen Bibliotheken in der Zeit der Helvetik, 1798-1803. In: Zeitschrift für schweizerische Geschichte 16(1936), S. 294-324
- Fankhauser, Andreas (2007a): Helvetische Republik. In: Historisches Lexikon der Schweiz, Band 6. Basel: Schwabe 2007, S. 258-267
- Fankhauser, Andreas (2007b): Helvetische Revolution. In: Historisches Lexikon der Schweiz, Band 6. Basel: Schwabe 2007, S. 267-270
- Fankhauser, Andreas, Koalitionskriege. In: Historisches Lexikon der Schweiz, Band 7. Basel: Schwabe 2008, S. 306-308
- Flach, Heinrich: Dr. Albrecht Rengger. Ein Beitrag zur Geschichte der helvetischen Revolution und der Helvetik, I. Teil. Aarau: Sauerländer 1898
- Foucault, Michel (2004a): Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France, 1977-1978. Paris: Gallimard 2004
- Foucault, Michel (2004b): Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France, 1978-1979. Paris: Gallimard 2004
- Frei, Daniel: Die Förderung des schweizerischen Nationalbewusstseins nach dem Zusammenbruch der Alten Eidgenossenschaft 1798. Zürich: Juris 1964
- Füssli, Marian: Auf dem Weg zur Wissensgesellschaft. Neue Forschungen zur Kulturgeschichte des Wissens in der Frühen Neuzeit. In: Zeitschrift für Historische Forschung 34(2007), S. 273-289
- Gascoigne, John: Joseph Banks and the English Enlightenment. Useful Knowledge and Polite Culture. Cambridge: University Press 1994
- Gebhard, Michael: Die Taubstummenanstalt Aarau als Teil der Aargauer Geschichte. In: Argovia 119(2007), S. 133-145
- Gerber-Visser, Gerrendina: Die Ressourcen des Landes. Der ökonomisch-patriotische Blick in den Topographischen Beschreibungen der Oekonomischen Gesellschaft Bern (1759-1855). Baden: hier + jetzt 2012
- Gierl, Martin/Behrlich, Lars/Ehmer, Josef: Statistik. In: Friedrich Jaeger (Hrsg.): Enzyklopädie der Neuzeit, Band 12. Stuttgart/Weimar: Metzler 2010, S. 927-938
- Gillispie, Charles Coulston: Science and Polity in France at the End of the Old Regime. Princeton: University Press 1980
- Gillispie, Charles Coulston: Science and Polity in France: The Revolutionary and Napoleonic Years. Princeton: University Press 2004
- Haas, Leonhard: Die Innerschweiz in den Enqueten der Helvetik. In: Der Geschichtsfreund 124(1971), S. 508-530
- Headrick, Daniel R.: When Information Came of Age. Technologies of Knowledge in the Age of Reason and Revolution 1700-1850. Oxford: University Press 2000
- Higgs, Edward: The Information State in England. The Central Collection of Information on Citizens since 1500. Basingstoke: Palgrave Macmillan 2004
- Holenstein, André: „Gute Policey“ und lokale Gesellschaft, 2 Bände. Tübingen: Bibliotheca Academica 2003
- Holenstein, André: Die Helvetik als reformabsolutistische Republik. In: Daniel Schläppli (Hrsg.): Umbruch und Beständigkeit. Kontinuitäten in der Helvetischen Revolution von 1798. Basel: Schwabe 2009, S. 83-104
- Holenstein, André: Aporien der Gleichheit. Probleme der Armenfürsorge beim Übergang zum Einheitsstaat der Helvetik. In: André Holenstein/Béla Kapossy/Danièle Tosato-Rigo/Simone Zurbuchen (Hrsg.): Reichtum und Armut in den schweizerischen Republiken des 18. Jahrhunderts. Genf: Slatkine 2010, S. 227-236
- Hoppe, Peter: Das innerschweizerische Strassen- und Wegnetz im Jahr 1801. Eine Auswertung der helvetischen Strassenklassierung. In: Der Geschichtsfreund 158(2005), S. 211-249
- Jost, Hans Ulrich: Von Zahlen und Macht. Statistiker, Statistik und politische Autoritäten in der Schweiz, 18.-20. Jahrhundert. In: Forum Statisticum 35(1995), S. 57-102
- Kaufmann, Robert Uri: Judentum. In: Historisches Lexikon der Schweiz, Band 6. Basel: Schwabe 2007, S. 830-832
- Landwehr, Achim: Das Sichtbare sichtbar machen. Annäherungen an ‚Wissen‘ als Kategorie historischer Forschung. In: Achim Landwehr (Hrsg.): Geschichte(n) der Wirklichkeit. Beiträge zur Sozial- und Kulturgeschichte des Wissens. Augsburg: Wissner 2002, S. 61-89

- Landwehr, Achim: Die Erschaffung Venedigs. Raum, Bevölkerung, Mythos 1570-1750. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2007
- Lerner, Marc H.: A Laboratory of Liberty. The Transformation of Political Culture in Republican Switzerland, 1750-1848. Leiden: Brill 2012
- Manz, Matthias: Die Basler Landschaft in der Helvetik (1798-1803). Über die materiellen Ursachen von Revolution und Konterrevolution. Liestal: Kanton Basel-Landschaft 1991
- Mattmüller, Markus: Der politische Kontext der Helvetischen Volkszählung von 1798. In: André Schluchter (unter Mitarbeit von Fridolin Kurmann): Die Bevölkerung der Schweiz um 1800. Bern: Bundesamt für Statistik 1988, S. 11-17
- Mattmüller, Markus: Die Umfragen der Helvetik. In: Christian Simon (Hrsg.): Sozioökonomische Strukturen – Frauengeschichte. Basel/Frankfurt am Main: Helbing & Lichtenhahn 1997, S. 243-245
- Pestre, Dominique: Histoire sociale et culturelle des sciences. In: Annales. Histoire et sociologie des sciences 50(1995), S. 487-522
- Pfister, Christian: Im Strom der Modernisierung. Bevölkerung, Wirtschaft und Umwelt 1700-1914. Bern: Haupt 1995
- Rohr, Adolf: Philipp Albert Stapfer. Minister der Helvetischen Republik und Gesandter der Schweiz in Paris 1798-1803. Baden: hier + jetzt 2005
- Sarasin, Philipp (2011a): Replik. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 36(2011), S. 183-185
- Sarasin, Philipp (2011b): Was ist Wissensgeschichte? In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 36(2011), S. 159-172
- Schläppi, Daniel (Hrsg.): Umbruch und Beständigkeit. Kontinuitäten in der Helvetischen Revolution von 1798. Basel: Schwabe 2009
- Schluchter, André (unter Mitarbeit von Fridolin Kurmann): Die Bevölkerung der Schweiz um 1800. Bern: Bundesamt für Statistik 1988
- Schmidt, Heinrich Richard: Die Stapfer-Enquête als Momentaufnahme der Schweizer Niederen Schulen vor 1800. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 14(2009), S. 98-112
- Schmidt, Heinrich Richard: Volksbildung in Mitteleuropa im Spiegel der Stapferschen Enquête von 1799. In: Hanno Schmitt et al. (Hrsg.): Die Entdeckung von Volk, Erziehung und Ökonomie im europäischen Netzwerk der Aufklärung. Bremen: edition lumière 2011, S. 19-42
- Simon, Christian: Hintergründe bevölkerungssstatistischer Erhebungen in Schweizer Städteorten des 18. Jahrhunderts. In: Schweizerische Zeitschrift für Geschichte 34(1984), S. 186-205
- Stark, Jakob: Zehnten statt Steuern. Das Scheitern der Ablösung von Zehnten und Grundzinsen in der Helvetik. Zürich: Chronos 1993
- Stehr, Nico: Wissensgesellschaften. In: Friedrich Jäger/Jörn Rüsen (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften, Band 3. Stuttgart/Weimar: Metzler 2004, S. 34-49
- Walter, François: Echec à la départementalisation: les découpages administratifs de la République helvétique (1798-1803). In: Schweizerische Zeitschrift für Geschichte 40(1990), S. 67-85
- Wartburg, Wolfgang von: Die grossen Helvetiker. Bedeutende Persönlichkeiten in bewegter Zeit. Schaffhausen: Novalis 1997
- Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft, Studienausgabe. Tübingen: Mohr <sup>5</sup>1985
- Wilson, Catherine: Wissen. In: Friedrich Jaeger (Hrsg.): Enzyklopädie der Neuzeit, Band 15. Stuttgart/Weimar: Metzler 2012, S. 1-30
- Wüst, Mark: Die Helvetische Volkszählung von 1798 im Kanton Schaffhausen. In: Schaffhauser Beiträge zur Geschichte 74(1997), S. 27-43
- Zimmer, Oliver: A Contested Nation. History, Memory and Nationalism in Switzerland, 1761-1891. Cambridge: University Press 2003
- Zwierlein, Cornel: Diachrone Diskontinuitäten in der frühneuzeitlichen Informationskommunikation und das Problem von Modellen ‚kultureller Evolution‘. In: Arndt Brendecke/Markus Friedrich/Susanne Friedrich (Hrsg.): Information in der Frühen Neuzeit. Münster: Lit 2008, S. 423-453

## **Die vergessenen Schulumfragen der Helvetischen Republik**

Bildungshistorische Untersuchungen zum schweizerischen Schulwesen vor und um 1800 beziehen sich in der Regel auf die im Frühjahr 1799 durchgeführte Schulumfrage des damaligen helvetischen Bildungsministers Philipp Albert Stapfer.<sup>1</sup> So bezog die *Geschichte der Schweizerischen Volksschule* von Otto Hunziker (1881) wichtige Informationen zum Schulbesuch und zum Lehrerlohn aus der Enquête – ganz offensichtlich lieferte sie ihm genügend Beweise, um von „verrotteten Zuständen des [...] Schulwesens“ (Hunziker 1881, S. 27) sprechen zu können. Klinke (1907) zitierte aus „den Berichten von 1799“ als er über „den schlechten Schulbesuch“ im Kanton Zürich (Klinke 1907, S. 160) schrieb und auch Wernle (1923) bezog sich auf Aussagen von Basler Lehrern in „Stapfers Schulmeister-Enquête“, wenn er argumentierte, dass die damalige Volksschule ein „kirchliches Institut“ gewesen sei, wo „das öde Memorieren des Katechismus“ im Zentrum gestanden hätte (Wernle 1923, S. 60f.). In allen drei Fällen bedienten sich die Autoren der Stapfer-Enquête, um ihre Thesen (zur Schule) zu stützen. Dabei wurden jeweils exemplarisch verschiedene Lehreraussagen aus der Umfrage zitiert, die Stapfer-Enquête somit qualitativ ausgewertet.

Ines Eigenmann (1999) wählte in ihrer Untersuchung der Distrikte Frauenfeld und Tobel im Kanton Thurgau einen anderen Weg: Sie wertete die Lehreraussagen für die beiden Distrikte quantitativ aus und zog etwa den Schluss, dass „Mathematik [...] im Distrikt Frauenfeld [...] zu 58% als Fach angegeben [wurde], im Distrikt Tobel liegt der Anteil nur bei 15 Prozent“ (Eigenmann 1999, S. 119).

Die historische Bildungsforschung hat der vielzitierten Schulumfrage von Stapfer in der Tat Vieles zu verdanken. In Bezug auf ihre geografische Reichweite und die beeindruckende Rücklaufquote ist die Enquête einzigartig, nicht aber als historisches Phänomen an sich. In ihrem Schatten existieren für die Zeit der Helvetischen Republik eine Reihe regionaler Schulumfragen, die die Umfrage von Stapfer in wichtigen Aspekten ergänzen. Diese Quellen sind noch weitgehend unbekannt: Zwar anerkennt die Forschung die großen Leistungen der Helvetik auf dem Feld der sozialen Datenforschung – im Hinblick auf *Schulumfragen* wird jedoch bislang nur die Stapfer-Enquête gewürdigt (Mattmüller 1997, S. 244).

Der folgende Beitrag widmet sich den beiden Fragen, *welche* Schulumfragen die Helvetische Republik hervorbrachte, noch *bevor* Philipp Albert Stapfer seine nationale Enquête im Februar 1799 lancierte und wie diese Erhebungen mit der Stapfer-Enquête zu vergleichen sind. Der Zeitraum wurde bewusst stark eingeschränkt, da wir es als nicht

---

<sup>1</sup> Diese Umfrage diente und dient der Forschung aufgrund ihrer vielfältigen Fragen zur Schule sowie der immensen Zahl von fast 2500 Antwortschriften aus den allermeisten Regionen der damaligen Schweiz als wertvolle Quelle für die Schulgeschichte.

möglich erachten, allen thematisch relevanten Quellen aus der gesamten Zeit der Helvetik in diesem Artikel gerecht zu werden. Dabei erhebt dieser Text keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern leistet eher einen Beitrag zu einem umfassenden Forschungsde-siderat: Die hier präsentierten Einblicke in die Quellenfunde aus dem Bundesarchiv sowie den Staatsarchiven Aargau, Basel-Landschaft, Glarus, St. Gallen und Thurgau sollen zu weiteren Forschungen anregen.

In einem ersten Schritt wird einleitend auf die Geschichte der Statistik als Sozialwissen-schaft vor 1800 eingegangen, um einen Eindruck davon zu vermitteln, wie und warum statistische Daten vor der Zeit der Helvetischen Republik erhoben wurden. In einem zweiten Schritt folgt eine Übersicht über bislang unentdeckte oder unbeachtete helvete-sche Schulumfragen aus der kurzen helvetischen Zeit vor der Stapfer-Enquête und schließlich soll eine noch unbekannte Umfrage aus der Ostschweiz aus dem Jahre 1798 exemplarisch analysiert werden.

## 1 Statistik als Sozialwissenschaft vor 1800

Die systematische Forschung nach Gesetzmäßigkeiten in Daten hatte ihren Ursprung in England in den Jahren nach 1660 und war bis zu eineinhalb Jahrhunderte lang als „Politi-sche Arithmetik“ bekannt.<sup>2</sup> Diese Disziplin wird heute oft als Vorgängerin der moder-nen Statistik genannt (Crook/O’Hara 2011, S. 9; Pfister 1995, S. 51). Ihr Zweck war einerseits ökonomischer Natur: Für Versicherungen wurden Geburts- und Sterbelisten analysiert (Porter 1986, S. 18), für Manufakturen und allgemein für den Handel Res-sourcen wie Rohmaterialien beziffert (Cole 2000, S. 25). Andererseits sollte die Politi-sche Arithmetik auch dem Königreich dienen. Eine wichtige Variable war die Größe der Bevölkerung, da man davon ausging, dass sie – im Zusammenhang mit Steuereinnahmen oder der Anzahl zum Kriegsdienst fähigen Männer – einen direkten (positiven) Einfluss auf die Stärke eines Staates darstellte (Crook/O’Hara 2011, S. 9; Cole 2000, S. 1).

Dieser Gedanke findet sich im 18. Jahrhundert auch in Frankreich. Jean-Jacques Rousse-au ging in seinem 1762 erschienenen *Contrat Social*<sup>3</sup> sogar so weit zu sagen, dass die Regierung, unter welcher die Bevölkerung sich vermehre, die Beste sei und umgekehrt die Regierung mit einer sinkenden Bevölkerungszahl die Schlechteste (Porter 1986, S. 20; Cole 2000, S. 5). Seine unmissverständliche Aufforderung deshalb: „*Calculateurs, c’est maintenant votre affaire; comptez, mesurez, comparez*“ (Rousseau 1839, S. 377).

In England und in Frankreich wurden jedoch im ganzen 18. Jahrhundert keine umfas-senden Bevölkerungszählungen durchgeführt – politische Widerstände und administrati-ve Komplikationen waren schlicht zu groß. Die Idee einer Volkszählung wurde nach 1750 in England in der Presse und im *House of Commons* extensiv diskutiert. Sie wurde vom Parlament jedoch auch mit der Begründung verworfen, dass die Volkszählung eine Bedrohung für „Englische Freiheiten“ darstelle. Der Politischen Arithmetik ist es in England nicht gelungen, sich zu einer staatlich geförderten Unternehmung zu entwickeln

<sup>2</sup> Der Statistiker und Ökonom William Petty erfand und prägte den Begriff (Porter 1986, S. 19). „Statistik“, abgeleitet vom Deutschen Wort „Staat“, wurde an deutschen Universitäten geprägt und als Substantiv erst-mals 1749 von Gottfried Achenwall, Professor in Göttingen, verwendet (Crook/O’Hara 2011, S. 7; Pfister 1995, S. 52; Porter 1986, S. 23).

<sup>3</sup> Das Werk erschien in Amsterdam und wurde – insbesondere in Frankreich – sofort verboten.

(Crook/O'Hara 2011, S. 9f.). Die französische Monarchie führte 1770 lediglich in Korsika eine Volkszählung durch (Behrisch 2006, S. 22).

Behrisch (2006) betont, dass Regierungen im 18. Jahrhundert trotz aller Hindernisse ein großes Interesse an systematisch erhobenem Zahlen- und Datenmaterial aller Art gehabt hätten, bot es den Herrschenden doch ein Mittel der Kontrolle über die eigene Verwaltung und die Untertanen. So gelang etwa in Frankreich – ursprünglich durch den Auftrag von Louis XV. – die exakte Vermessung des Landes (ebd., S. 22ff.). Dies darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass das absolutistische Frankreich, wie die meisten kontinentaleuropäischen Monarchien der neuen Wissenschaft Grenzen setzte, denn es bestand kein Interesse daran, erhobene Zahlen zu veröffentlichen (Porter 2011, S. 36).

Die Revolution schaffte neue Räume, Ideen aus der Zeit des Ancien Regimes zu verwirklichen: Das *Bureau de Statistique* machte es sich zur Aufgabe, große Massen an Informationen über alle Regionen Frankreichs zu sammeln – man wollte herausfinden, ob das Land unter der (neuen) republikanischen Regierung gedeihe. Zahllose Fragebögen wurden an die völlig überforderten lokalen Verwaltungen in den einzelnen *Départements* geschickt. Eine umfassende Volkszählung wurde zwar 1801 durchgeführt, aber es gelang dem *Bureau de Statistique* trotz allen Anstrengungen nicht, Frankreich um 1800 in der gewünschten Art und Weise statistisch zu beschreiben. Die Erwartungen Napoleons konnten nicht erfüllt werden und so musste der Betrieb 1811 schließlich eingestellt werden (Porter 1995, S. 35f.). In England wurde – ebenfalls 1801 – ein erster staatlich finanzierter Zensus durchgeführt, notabene durch die Anglikanische Kirche (ebd., S. 35; Crook/O'Hara 2011, S. 10).

Die laut Porter (1986) ambitionierteste Arbeit des 18. Jahrhunderts zur Sammlung und Auswertung von Bevölkerungsdaten stammt aus der Feder des preußischen Pfarrers und Demographen Johann Peter Süssmilch. Er wertete systematisch Kirchenbücher aus und sammelte Daten zu Geburten und Todesfällen. Sein Hauptwerk, die *Göttliche Ordnung*, erstreckt sich über drei Bände und wurde zwischen 1740 und 1798 viermal neu aufgelegt (Pfister 1995, S. 48; Porter 1986, S. 21f.).

Flächendeckende Erhebungen von Daten kannte auch die Alte Eidgenossenschaft. Für den Kanton Bern liegt entsprechendes Material seit der Volkszählung von 1764 vor – Christian Pfister und Hans-Rudolf Egli (1998) bezeichnen ältere Arbeiten (aus Bern) als „lückenhaft und inhomogen“ (Pfister/Egli 1998, S. 14; vgl. Kellerhals-Maeder 1985). Das Interesse an Datenerhebungen hatte in der Alten Eidgenossenschaft – wie in den zuvor erwähnten Staaten – wirtschaftliche und politische Gründe. Anlass für die Volkszählung in Bern war der Mangel an Arbeitskräften und Rekruten – mehr als zehn Jahre zuvor hatte eine Epidemie, die Rote Ruhr, mehr als 5% der Bevölkerung des Kantons, mehrheitlich Kinder, ins Grab gerissen (ebd., S. 56). Neben Personen wurden auch Tiere erfasst. Ab 1788 wurde im gesamten Kanton Bern – bis zum Ende des Ancien Regimes (1798) – alljährlich eine Viehzählung durchgeführt. Die Tiere sollten registriert werden, denn nur jene Tiere durften auf die Allmendweiden getrieben werden, welche der Besitzer mit eigenem Futter überwintert hatte (Pfister/Egli 1998, S. 116).

Pfister (1995) bezeichnet die Volkszählung von 1764 aufgrund der Größe des erfassten Territoriums als die „bedeutendste Erhebung des Schweizerischen Ancien Régime“ (Pfister 1995, S. 46, S. 97). Er stellt in der Schweiz in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts eine „Wende zur Protostatistik“ fest und berichtet über eine „neue Form statistischer Erhebungen, die zur Schaffung einer einheitlichen [...] raumübergreifend ver-

gleichbaren Datenbasis geeignet war“ (ebd., S. 46): Daten, die von Dorfvorstehern oder Pfarrern einer bestimmten Region oder eines Kantons gesammelt und über mehrere Stellen weitergereicht wurden, sollten schließlich von einer zentralen Instanz in einer übersichtlichen Generaltabelle<sup>4</sup> eingetragen werden. Die in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts entstandenen reformorientierten Gesellschaften wie die 1759 gegründete *Ökonomische Gesellschaft Bern*<sup>5</sup>, zeigten großes Interesse an den neuen Erhebungsformen und sammelten selbst empirische Daten.<sup>6</sup> Die Zürcher Schulumfrage von 1771/72, die erste große, systematisch angelegte Erhebung zu den Zürcher Landschulen, geht auf die Initiative der *Moralischen Gesellschaft Zürich* zurück (Schwab 2006, S. 40ff.).

Die Obrigkeit war – wie in anderen europäischen Ländern – misstrauisch. In Zürich sah man sich von den Reformideen der 1759 gegründeten *Ökonomischen Kommission* bedrängt: Erhobene empirische Daten, etwa zu landwirtschaftlichen Fragen, sollten nicht veröffentlicht werden – Nachforschungen seien „gefährlich“, denn das statistische Material könne zu „falschen Hypothesen“ führen (Braun 1984, S. 291).

Im Zusammenhang mit der eingangs beschriebenen Politischen Arithmetik, der Idee, dass Daten nicht mehr nur erhoben und beschrieben, sondern auch ausgewertet werden sollten, seien abschließend zwei Pfarrer aus dem Waadtland und Zürich, Jean-Louis Muret und Johann Heinrich Waser genannt (Pfister 1995, S. 51f.). Muret konnte 1766 wissenschaftlich belegen, dass der vermutete Bevölkerungsrückgang in der Waadt zutrefte und erzürnte damit die Berner Obrigkeit, da sinkende Bevölkerungszahlen als Zeichen von Misswirtschaft gesehen wurden. Zudem wurde Murets Schrift als Forderung zur Abschaffung der fremden Solddienste verstanden (ebd.; Rytz-Preiswerk 2009). Trotzdem war die Maßregelung der Obrigkeit vergleichsweise milde.

Johann Heinrich Waser, unter anderem tüchtiger Mitarbeiter der *Naturforschenden Gesellschaft*, analysierte Bevölkerungsschwankungen und setzte sich für die Förderung der Landwirtschaft ein. Seine Kritik an der enormen Zinsbelastung der Bauern und dem zunehmenden Wohlstandsgefälle zwischen Stadt und Land kam bei der Zürcher Obrigkeit nicht gut an (Graber 2010, S. 207ff.). Viele seiner Arbeiten wurden zensiert und blieben ungedruckt. Nachdem Waser 1780 in einer deutschen Zeitschrift den Zürcher Kriegsfonds kritisiert hatte, wurde er wegen Verrats von Staatsgeheimnissen zum Tod verurteilt und enthauptet (Weiss 2012).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass neben England, Frankreich (und Deutschland) auch in der damaligen Schweiz vor 1800 (und damit vor der Zeit der Helvetischen Re-

<sup>4</sup> Während der Helvetischen Republik wurden im Auftrag der Erziehungsräte in mehreren Kantonen „Generaltabellen“ zum Zustand des Schulwesens erstellt.

<sup>5</sup> Diese „Gelehrten Gesellschaften“ bezweckten die Verbreitung und Umsetzung von nützlichem Wissen zur Produktionssteigerung, insbesondere in der Landwirtschaft und verfassten Schriften zur Volksaufklärung. Statistische Bestandsaufnahmen der wirtschaftlichen Zustände sowie die Erhebung demographischer Daten dienten als wichtige Grundlagen ihrer Argumentation. Die Mitglieder stammten vorwiegend aus den politischen und intellektuellen städtischen Eliten. Die *Berner Ökonomische Gesellschaft* wurde 1759 vom Landvogt und Chorgerrichtsschreiber Johann Rudolf Tschiffeli gegründet (Braun 1984, S. 286; Erne 2012; Pfister 1995, S. 47; Stuber 2011).

<sup>6</sup> So lud etwa die *Ökonomische Kommission* der *Naturforschenden Gesellschaft* Bauern in die Stadt ein, um sich ein besseres Bild von der Situation in der Landwirtschaft zu verschaffen. Mündliche Erhebungen wurden durch einen systematischen Fragebogen für jede Gemeinde ergänzt. Im Anschluss an die Gespräche wurden mehrseitige Berichte mit genauen Vorschlägen für die Modernisierung der Landwirtschaft angefertigt (Tröhler 2006, S. 76).



publik) ein reges Interesse an deskriptiven Datenerhebungen sowie an der Auswertung von empirisch erhobenem Material bestand.<sup>7</sup> Insbesondere die im Bereich des Schulwesens durchgeführten Erhebungen aus der Zeit der Helvetischen Republik, auf welche wir in den folgenden beiden Kapiteln eingehen, wären ohne die vorhergehende Verwaltungs- und Forschungstätigkeit im Ancien Regime undenkbar.

## 2 Die Helvetischen Schulumfragen vor der Stapfer-Enquête

Die erste in der Zeit der Helvetik durchgeführte Schul-Enquête war die *Basler Landeschulumfrage* von 1798. Die Umfrage wurde Ende Februar und damit nur einen Monat nach der Revolution in Basel an alle Pfarreien in der Landschaft geschickt.<sup>8</sup> Sie kann als erste offizielle Amtshandlung des am 2. Februar konstituierten Basler Erziehungsrats, angesehen werden (Zingg 1898, S. 6f.). Anfang April waren sämtliche verschickten Fragebögen beantwortet – die meisten Antworten wurden durch die Pfarrer verfasst, einige wenige durch Vikare und nur ein einziges Mal, in Kleinhüningen, durch den Schulmeister selbst (ebd., S. 10). Aus rund 44 Schulgemeinden liegen Informationen vor, im alphabetisch geordneten Inhaltsverzeichnis wird zudem auf zwei weitere Gemeinden verwiesen (StABL AA 1012, 07.01.01, fol. 4-4v.).

Das Basler Erziehungs-Comitee fragte im Vergleich zur Stapferschen Enquête von 1799 in einigen Bereichen, etwa zu den Themen Schule, Schüler, Schulhaus und Schulmeister, genauer nach.<sup>9</sup> So fragte Stapfer lediglich, was etwa „in der Schule gelehrt“ wurde (Frage II. 5). Die Basler Umfrage hingegen wollte nicht nur wissen, „was in der Schule neben Lesen und Schreiben gelernt wird“ (Frage 20), sondern fragte explizit nach, „ob Rechnen gelehrt wird“ (Frage 22). So wird – im Gegensatz zur Enquête von Stapfer – sichergestellt, dass in den Antworten jeder einzelnen Schule – gezwungenermaßen – auf das Thema Rechnen eingegangen wird.

Die Frage nach dem Rechnen wurde oft sehr kurz mit „ja“ oder „nein“ beantwortet. In seltenen Fällen, wie etwa in Gelterkinden und Arisdorf wurde offenbar nicht tagsüber, wohl aber in der Nachtschule gerechnet (StABL AA 1012, 07.01.01 fol. 10, fol. 113). Interessant ist die Ausführlichkeit der Antworten, was von einem Bewusstsein der Pfarrer bzw. Vikare für die Bedeutung des Fachs zeugt: Der Pfarrer von Bretzwil schrieb etwa, es sei „ein wesentlicher Fehler der meisten unsrer Landschulen, und so auch der Meinigen, dass das Rechnen ganz vernachlässiget wird“ (StABL AA 1012, 07.01.01, fol. 52). In Füllinsdorf habe „der Schulmeister die Kinder anhalten wollen, aber wenig Lust dazu bey ihnen gefunden“ (StABL AA 1012, 07.01.01, fol. 109). Mehrfach wurde, wie in Lupsingen, Rammlinsburg oder Rothenfluh, bemerkt, es werde noch nicht gerechnet, man wolle nun aber gleich damit beginnen (StABL AA 1012, 07.01.01, fol. 173, fol. 202, fol. 233). Gerade das explizite Nachfragen nach „Rechnen“ hat in diesen Ge-

<sup>7</sup> Das erste eigenständige statistische Amt der Schweiz wurde jedoch erst 1856 im Kanton Bern geschaffen (Pfister/Egli 1998, S. 7).

<sup>8</sup> Zu dieser Zeit bestand die am 12. April 1798 auserufene Helvetische Republik noch nicht, die französischen Truppen kämpften erst Anfang März um Bern. Mit Ausnahme der sich bereits erfolgreich emanzipiert habenden Waadt und der Basler Landschaft herrschte im Februar 1798 in den größten Teilen der damaligen Schweiz noch die Alte Ordnung.

<sup>9</sup> Die Fragen der Basler Landeschulumfrage finden sich im Original im Staatsarchiv des Kantons Basel-Landschaft in Liestal und transkribiert bei Zingg (1898) (StABL AA 1012, 07.01.01, fol. 2f.; Zingg 1898, S. 7ff.).

meinden Antworten ausgelöst, welche einen klaren Einblick geben in Einstellungen und Entwicklungen an diesen (Basler) Landschulen im ausgehenden 18. Jahrhundert: Der Lehrer aus Ramllinsburg schrieb ein Jahr später in der Stapferschen Umfrage, Rechnen werde eingeführt, aus Rothenfluh hieß es unmissverständlich, Rechnen werde unterrichtet (BAR B0 1000/1483, Nr. 1426, fol. 152, fol. 205). Alles in Allem wurde gemäss der Basler Landschulumfrage von 1798 an einer knappen Mehrheit der Schulen gerechnet. Diese Einschätzung bestätigt auch eine Untersuchung der im Nachgang zur Umfrage erstellten Examenstabellen (Rothen 2012, S. 90).

Die hier dargestellte Kurzanalyse der Schulumfrage aus der Basler Landschaft zum Rechnen lässt erahnen, von welchem grossen Nutzen eine vollständige Auswertung für die historische Bildungsforschung wäre. So gesehen ist es geradezu erstaunlich, dass bis zum heutigen Zeitpunkt keine vollständige Analyse der Umfrage vorliegt. Die überblicksartige Abhandlung über das Schulwesen auf der Landschaft Basel von Eduard Zingg (1898) gilt nach wie vor als wichtige Referenz – die Umfrage wurde zwar in neuerer Zeit von Zhenguang Cam (2008) und Marcel Rothen (2012) partiell analysiert, jedoch noch nie vollständig ausgewertet.

Am 15. Herbstmonat, also am 15. September 1798, gab die Verwaltungskammer des Kantons Säntis<sup>10</sup> (in einem Brief) eine Umfrage, bestehend aus acht Fragen, in Auftrag. Die „Bürger Statthalter“ sollten durch ihre Agenten Informationen beschaffen, „wie der Zustand des Schulwesens in den Gemeinden [...] beschaffen seye“ (StASG HA, R.132-1). Die meisten Fragen sind im Vergleich zur Enquête von Stapfer 1799 relativ allgemein gehalten: Die erste Frage richtete sich danach, in welchen Gemeinden wie viele Schulen waren und ob es sich hierbei um öffentliche oder Privatschulen handelte. Die Umfrage wollte darüber hinaus Informationen zum Schulhaus, der Anzahl Lehrer, der Besoldung derselben und zum Schulweg der Kinder erhalten. Weiter wurde nach der Höhe des Schulgelds gefragt – durch die zweitletzte Frage sollte explizit abgeklärt werden, ob und wie viel „die armen Aeltern“ zahlen müssten oder wer für sie zahle. Auffällig ist die Frage nach dem Schulbesuch. Im Gegensatz zur Enquête von Stapfer ging es nicht nur darum, wie viele Kinder im Winter und im Sommer zur Schule kommen, sondern es sollten auch Ursachen genannt werden, „wenn die Schule nicht fleissig besucht wird“. Nicht erhoben werden sollten unter anderem Schulfächer, Unterrichtsdauer oder Herkunft und Alter des Lehrers. Die Fragen sollten durch „Schulrätthe, [...] Schulvorgesetzte, [...] Pfarrer und Schullehrer“ erhoben werden (ebd.). Bis zum heutigen Zeitpunkt ist lediglich eine einzige Antwort zur Umfrage überliefert.<sup>11</sup>

Auf den Januar 1799 und damit unmittelbar vor der Stapfer-Enquête datieren zwei Umfragen aus dem heutigen Kanton Aargau. Einerseits gab der neue „Erziehungs-Rath des Cantons Aargau“ den Schulinspektoren den Auftrag, die Lehrer „einer jeden Schule des Cantons“ zu befragen, um „eine genauere Kenntniss von dem gegenwärtigen Zustand“ der Schulen zu erhalten. Der gedruckte Fragebogen ist mit rund 74 Fragen (dazu kom-

<sup>10</sup> *Säntis* war ein Kanton der Helvetischen Republik, bestehend aus Teilen der Fürstabtei St. Gallen, der Stadtrepublik St. Gallen, den beiden Appenzell, der Gemeinen Herrschaft Rheintal sowie dem unteren Toggenburg (Schnitzer 2011). Die Gebiete liegen in den heutigen Kantonen St. Gallen, Appenzell Inner- und Aargau.

<sup>11</sup> Das Dokument stammt aus der Gemeinde Ganterschwil im Toggenburg. Ein Agent beantwortete die Fragen im Namen der „Evangelischen Schulle“ mit der Bemerkung, dass „der Pfarrer“ die Antworten zur *katholischen* Schule „in St. Gallen eingegeben habe“ (BAR B0 1000/1483, Nr. 1458, fol. 324-325v).



men weitere Unterfragen), aufgeteilt in neun thematisch übergeordnete Kapitel, weitaus umfangreicher als die Umfrage von Stapfer. So begnügte man sich etwa beim Schulbesuch im Aargau nicht nur mit der Frage nach der Anzahl Schulkinder. Auch wollte man klären, wie „nachlässige Eltern zur Pflicht angehalten [werden], ihre Kinder zur Schule zu schicken“ (Frage VII.6.). Auch die Person des Lehrers sollte genauer untersucht werden als bei Stapfer: So war anzugeben, ob er von der „Rechenkunst“ und vom „Gesang“ etwas verstehe und ob er lesen und schön schreiben könne (Fragen III.6.a-d).<sup>12</sup> Bemerkenswert sind die Fragen zur Schulzucht (Fragen VII.6.; IX.2.) sowie die Tatsache, dass den Schulinspektoren ein ausführliches, auf den 9. Januar 1799 datiertes Begleitschreiben mitgeliefert wurde, wo sich unter anderem der Hinweis findet, dass „der Religionslehrer einer jeden Gemeinde [...] das aufgetragene Geschäfte erleichtern [soll]“ (StATG, 1'51'0, Akten 1798-1801, Mappe 1799).

Die zweite Umfrage stammt aus dem damaligen Kanton Baden, ist wesentlich kürzer, geht aber gleichwohl in wenigen Punkten über die Fragen der Stapfer-Enquête hinaus. Ähnlich wie im Aargau wurde etwa gefragt, ob der Lehrer „bloss buchstabieren und lesen, oder auch schreiben, rechnen, geschriebenes lesen, singen [lehrt]“ (Frage I.5: BAR B0 1000/1483, Nr. 1424, fol. 2-2v; 10-10v). Interessant ist ein im Bundesarchiv abgelegtes Begleitschreiben des Präsidenten des Badener Erziehungsrat an „den Bürger Stapfer, Minister der Wissenschaften“: Stapfer wird darin über die Umfrage aufgeklärt mit dem Versprechen, die Antworten schnellstmöglich „mit dem ersten Courier“ zu erhalten (BAR B0 1000/1483, Nr. 1424, fol. 1).

Zur Umfrage aus Baden wurden bis heute keine Antworten ermittelt, zur Aargauer Umfrage liegt im Bundesarchiv jedoch eine zusammenfassende „Beantwortung“ für den gesamten Distrikt Kulm vor.<sup>13</sup> Bemerkenswert ist die Tatsache, dass hier einerseits deskriptive Daten aus den Schulen zusammengestellt werden (mit Zahlen über Einwohner, Schulen und Schulkinder des „Kirchspiels“) und dass die Daten andererseits interpretiert wurden.<sup>14</sup>

Die interessanten Funde aus gut einem Jahr Verwaltungstätigkeit der Helvetik – insbesondere die bislang noch nicht ausgewerteten Quellen – verdienen eine nähere Betrachtung. Der Umfang des hier vorliegenden Artikels erlaubt dies leider nur im beschränkten Maße: Im folgenden Kapitel soll stellvertretend *eine* Quelle, die *Schulumfrage von Linth und Säntis*, vertieft analysiert werden.

<sup>12</sup> Stapfers Schulumfrage will lediglich wissen, was „in der Schule gelehrt“ wird (Frage II.5).

<sup>13</sup> Dieses sieben Seiten umfassende Dokument ist auf den 19. März 1799 datiert – die Antworten aus den einzelnen Schulen wurden offenbar innerhalb von zwei Monaten erhoben und an Stelle der Stapfer-Enquête eingesandt (BAR B0 1000/1483, Nr. 1423, fol. 220-226).

<sup>14</sup> Auf der dritten Seite des Berichts heisst es etwa zu Kapitel IV (*Die Schuljugend*): „Die Eintrittszeit in die Schule hängt von der Willkür der Eltern ab, und geschieht deßwegen zu frühzeitig im 5.1 Jahr Alters; die Kinder solten auch die Schulen nicht eher verlassen, [...] aber auch da handeln die Eltern nach Willkür, und behalten die Kinder so bald sie dieselben bey Hause zu gebrauchen wißen oft schon im 12 und 13ten Jahr bey Hause“. Zu beachten ist insbesondere die Tatsache, dass der Autor des Berichts, der zuständige Schulinspektor, ganz offensichtlich unzufrieden ist mit der Tatsache, dass in seinem Distrikt (Kulm) 12-jährige Kinder die Schule wieder verlassen sollten (BAR B0 1000/1483, Nr. 1423, fol. 220-226).

### 3 Die Schulumfrage von Linth und Säntis 1798

Im September und Oktober 1798 ließ die Verwaltungskammer<sup>15</sup> des neu geschaffenen Kantons Linth<sup>16</sup> eine Schulumfrage und gleichzeitig eine Pfarr-Umfrage auf seinem Territorium durchführen. Die Originale der Antwortschreiben sind leider nicht mehr vorhanden, es existieren jedoch zeitgenössische Abschriften beider Umfragen, von denen – mit Ausnahme des Distrikts Mels, wo nur die Pfarrumfrage<sup>17</sup> überliefert ist – sämtliche Antworten enthalten sind.<sup>18</sup> Insgesamt liegen damit Abschriften der Schulumfrage aus 73 politischen Gemeinden des Kantons Linth sowie aus 14 Gemeinden des nördlich angrenzenden, gemischtkonfessionellen Distrikts Lichtensteig aus dem Kanton Säntis vor.<sup>19</sup> Viele Fragen zur Herkunft der Umfrage, den Motiven und den Adressaten lassen sich aus Mangel an Überlieferung heute leider nicht mehr beantworten. Insbesondere für den Kanton Linth ist die Quellsituation für die Jahre 1798 bis 1800 aufgrund der chaotischen Zeit mit Kriegswirren generell sehr dürftig. Mancher Quellenbestand der ungeliebten helvetischen Lokalbehörden dürfte durch die kurzzeitige Restauration der alten Verhältnisse während der österreichisch-russischen Besetzung der Ostschweiz vom Mai bis September 1799 vernichtet worden sein (Glaus 2005, S. 42ff.; Böning 1998, S. 269, S. 273). So bleibt mangels Quellen offen, weshalb dieselbe Umfrage neben dem Kanton Linth zeitgleich auch im angrenzenden unteren Toggenburg des Kantons Säntis durchgeführt wurde und wer überhaupt die Initianten der Umfragen waren.

Adressiert war die Schul-Enquête mutmaßlich an die dörflichen Agenten – ein eindeutiges Auftragsschreiben ist nicht überliefert – sowie im Rücklauf an die Unterstatthalter der Distrikte.<sup>20</sup> Dieser Prozess entsprach der direkten Befehlsstruktur und Verwaltungslogik der Helvetischen Republik, worin die Agenten als „Bindeglied zwischen Bürgerschaft und Regierung“ die exekutive „Hauptrolle in den Gemeinden“ innehatten (Glaus 2005, S. 11).<sup>21</sup> Mit Blick auf die Stapfer-Enquête, die ja an die Landschullehrer direkt

<sup>15</sup> Der Erziehungsrat des Kantons Linth konstituierte sich erst im Februar 1799 (Landolt 1973, S. 109) als einer der letzten Kantone und tagte am 30. September das erste Mal (Glaus 2005, S. 125). Somit muss die Verwaltungskammer als zuständiges Exekutivorgan den Auftrag für die Umfragen erteilt haben.

<sup>16</sup> Der Kanton Linth umfasste das Land Glarus, die zugewandte Herrschaft Rapperswil, die ehemaligen Gemeinden Herrschaften Uznach, Gaster, March, Höfe, Rheintal, Sax, Gams, Werdenberg und Sargans sowie das obere Toggenburg aus der Fürstabtei St. Gallen (Bischof 2010). Er lag damit auf Gebieten der heutigen Kantone Glarus, St. Gallen und Schwyz.

<sup>17</sup> Da die neun Fragen umfassende Pfarr-Umfrage keine bildungshistorisch direkt relevanten Aspekte beinhaltet, wird hier auf eine vertiefte Betrachtung derselben verzichtet.

<sup>18</sup> Die Abschriften liegen im Landesarchiv Glarus: LaGL HA, Bände 83-85. Die Quellen aus Säntis (StASG HA, R.132-7) wurden für die vorliegende Betrachtung nicht erhoben und ausgewertet.

<sup>19</sup> Der Distrikt Lichtensteig umfasste das untere Toggenburg und grenzte damit direkt an den Kanton Linth. Antworten liegen aus den Gemeinden beider Konfessionen der Orte Wattwil, St. Peterzell, Lichtensteig, Mogelsberg, Krinau, Brunnadern, Hemberg und Oberhelfenschwil vor (StASG HA, R.132-7).

<sup>20</sup> Die Mutmaßung stützt sich auf vorgefundene Unterschriften von Agenten (z.B. Rapperswil: LaGL HA, Band 84, fol. 120) sowie auf der teilweise offenen Kritik an den lokalen Geistlichen. Den Unterstatthaltern war in der Schulumfrage eine eigene Frage gewidmet („Allgemeine Bemerkungen die der Unterstatthalter beizufügen nöthig finden möchten“), von der sie allerdings keinen Gebrauch machten. Im Kanton Säntis wurde die Umfrage hingegen durch die Pfarrer selbst beantwortet, was Unterschriften bezeugen (vgl. Tabellen der Gemeinden St. Peterzell und Wattwil, StASG HA, R.132-7). Einzelne Beantwortungen durch Pfarrer sind aber auch in Linth möglich, so wurde der Bericht aus Obstallden höchstwahrscheinlich von Pfarrer Johann Rudolf Steinmüller persönlich ausgefüllt, da er darin sein 1794 erschienenes Lesebuch anpreist (LaGL HA, Band 84, fol. 56 – Kerenzen).

<sup>21</sup> Für die Umfrage im Kantons Säntis wurde derselbe Verwaltungsweg via die Agenten gewählt.

adressiert war, zeigt sich damit, dass sich die Umfragen der Helvetik bewusst zunehmend an neue Akteure im Bildungswesen wandten, obgleich die den Schulmeistern vorgesetzten Pfarrer als lokale Ansprechpersonen oftmals bestehen blieben, wie die vorgenannten Beispiele aus Basel, dem Aargau und Baden zeigen.

Im Gegensatz zur ungleich bekannteren gesamthelvetischen Stapfer-Enquête ist die Linther Schulumfrage bis anhin noch keiner vertieften Untersuchung unterzogen worden. Selbst der profunde Kenner des glarnerischen Schulwesens des 18. Jahrhunderts, Herrmann Landolt, betitelte die Umfrage bloß oberflächlich als „Berichte aus dem Jahr 1798“ (Landolt 1973, S. 122), ohne vertieft auf ihren Inhalt einzugehen und auch Beat Glaus hielt die Umfrage in seiner detailreichen Abhandlung zum Kanton Linth für nicht erwähnenswert (Glaus 2005, S. 121ff.). Diese fehlende Auseinandersetzung der neueren Forschung mit einer bedeutsamen Quelle für die regionale Schulgeschichte soll nun im Folgenden zumindest in Ansätzen nachgeholt werden. Die Umfrage ist überdies ein Indiz für die noch weitgehend unerforschte, aber offensichtlich enge interkantonale Zusammenarbeit der Behörden der helvetischen „Neukantone“, die sich in einer großen Zahl an Korrespondenzen zwischen den Verwaltungsorganen beider Kantone niederschlug,<sup>22</sup> wie ferner durch die herausragenden persönlichen Kontakte – man denke dabei beispielsweise an den Glarner Pfarrer, Schulmeister und Erziehungsrat Johann Rudolf Steinmüller, der auch den Erziehungsrat des Kantons Säntis maßgeblich mitprägte.<sup>23</sup>

### 3.1 Der Inhalt der Schulumfrage

Die Schulumfrage umfasst insgesamt 13 Einzelfragen, deren relativ enge Formulierungen eher kurze und präzise Antworten beabsichtigten. Aus den Fragen lassen sich zwei inhaltliche Schwerpunkte ableiten, für welche sich die Initianten der Umfrage offensichtlich stark interessiert haben mussten: Erstens die lokale Schulwirklichkeit, d.h. die Ausgestaltung der Schule vor Ort, und zweitens das Potenzial an Verbesserungsmöglichkeiten im lokalen Bildungswesen. Die Fragen lauteten:

1. Wie viel sind Schulen oder Schul Anstalten?
2. Wer giebt Unterricht?
3. Was für ein Gehalt haben die Lehrer?
4. Was wird in den Schulen gelehrt?
5. Dauren sie das ganze Jahr?
6. Von wie vielen Kinderen werden sie beyläufig besucht?
7. In welchen Jahren Ihres Alters besuchen die Kinder dieselben?
8. Wenn sie nach Proportion der Kinder schlecht besucht werden welches sind die Ursachen?
9. Wie wird der Religions-Unterricht betrieben und was braucht mann für Bücher dazu?
10. Was für Bücher werden zu anderen Wissenschaften zum Grunde gelegt?
11. Was für Straffen werden angewandt?

<sup>22</sup> In Ansätzen reflektiert und als Forschungslücke ausgewiesen bei: Manz (1993, S. 68-77). Als weiterer Quellenbeweis für den interkantonalen Austausch dient beispielhaft der gedruckte Aargauer Umfragebogen, der sowohl im Staatsarchiv Thurgau (siehe Kap. 2) als auch im Landesarchiv Glarus (LaGL HA, Kiste 27, Mappe C) archiviert wurde.

<sup>23</sup> Johann Rudolf Steinmüller (1773-1835) war bis 1799 Pfarrer, Schullehrer der reformierten Knabenschule in Glarus und Erziehungsrat des Kantons Linth, bevor er ab 1799 in Gais (AR) und Rheineck predigte, Erziehungsrat des Kantons Säntis wurde und 1801 ein Landschullehrerseminar in Gais initiierte (Schlegel 1879, S. 55). Ferner war er Herausgeber eines eigenen Schulbuchs sowie weiterer volksaufklärerischer und pädagogischer Schriften.



dungsbehörde, die auf nationaler Ebene selbst nach der Definitionsmacht des Verbesserungspotenzials strebte, und der jungen kantonalen Behörde von Linth, welche von der Basis her nach Lösungsvorschlägen zur Verbesserung der niederen Schulen suchte.

### 3.2 Auswertungen der Linth-Umfrage von 1798

Im Folgenden sollen nun diejenigen Fragen der Linth-Umfrage, welche Stapfer in seiner Enquête *nicht* stellte, inhaltlich vertieft unter die Lupe genommen werden. Genauer gesagt sollen beispielhaft die Fragen 8, 11 und 12 zu den Ursachen des mangelhaften Schulbesuchs, zu den Strafen im Unterricht und zu den Verbesserungsvorschlägen für das Schulwesen detailliert für den gesamten Kanton Linth analysiert und kontextualisiert werden. Die Untersuchung stützt sich dabei auf eine Auswertung aller vorliegenden 73 Antworten. Davon lassen sich auf konfessioneller Ebene 38 Antwortschreiben dem katholischen und 35 Berichte dem reformierten Glaubensbekenntnis zuordnen.

#### *Die Ursachen des mangelnden Schulbesuchs*

Das Erfragen konkreter Ursachen für mangelnden Schulbesuch, wie dies die Linther Umfrage in der Frage 8 erhob, war im Vergleich mit anderen zeitgenössischen Umfragen kein Einzelfall. Die Frage tauchte auch in anderen Umfragen zum Zustand der niederen Schulen auf, so in der Umfrage von Säntis, in der Aargauer Umfrage, schon früher in der Zürcher Schulumfrage von 1771/72 (Tröhler/Schwab 2006, S. 99; Klink 1907, S. 159ff.) oder in der späteren Berner Schulumfrage von 1806 (Montandon 2011, S. 137ff., S. 332) und gehörte in den Kontext der Durchsetzungsbemühungen für die normativ noch nicht festgesetzte allgemeine Schulpflicht.

Zu den Ursachen für eventuell schlechten Schulbesuch befragt, meldeten rund 70% aller Gemeinden des Kantons Linth die allgemeine Armut der Landleute und die daraus resultierende Notwendigkeit einer Nutzung der kindlichen Arbeitskraft für das Haushaltswohl als Hauptursachen.<sup>24</sup> Hier unterscheidet sich die Umfrage nur unwesentlich von den Erkenntnissen Landolts, für den die Frage des Schulbesuchs „hauptsächlich [...] ein soziales Problem“ war, da es „vornehmlich die ärmeren Bevölkerungsschichten [waren], die der Schule fernblieben“ (Landolt 1973, S. 124). Die Armut äußerte sich daneben in weiteren konkreten Gründen, so etwa im toggenburgischen Kappel: „theils wegen der jezigen Theüerung, theils wägen Armuth, weil Sie sich nit im Stande sind mit nothwendigen Kleidern zu versehen“ (LaGL HA, Band 85, fol. 213 – Kappel) oder in Mitlödi in „Mangel an Nahrung, Dürftigkeit, Theüer Zeit“ (LaGL HA, Band 83, fol. 16-17 – Mitlödi), also in Hunger, fehlender Winterkleidung und der enormen Teuerung während der Kriegswirren der Jahre 1798/99. In insgesamt 10 Antwortbögen tauchte denn auch fehlende Winterkleidung der Kinder explizit auf, in sechs übrigen wurde die Teuerung besonders erwähnt.

In direktem Wirkungszusammenhang mit Armut und dem Bedarf an kindlicher Arbeitskraft steht ferner der zeitgenössische Vorwurf der Nachlässigkeit oder „Saumseligkeit“ der Eltern. Landolt sah darin etwas undifferenziert „den Hauptgrund des schlechten Schulbesuches“ aufgrund des Unverständnisses der Eltern gegenüber der Institution Schule, „die mit aller Macht in das Leben der Familie einzugreifen beabsichtigte“ (Lan-

<sup>24</sup> 52 von 73 Antwortschreiben erwähnen die Armut als Ursache. Weitere 25 Antwortschreiben nennen den Bedarf der kindlichen Arbeitskraft im Zusammenhang mit der Armut der Eltern explizit.

dolt 1973, S. 125). Elterliche Nachlässigkeit konnte tatsächlich in rund 40% aller Antworten von 1798 als zweithäufigste Ursache festgehalten werden.

Wenig erstaunlich für einen Bergkanton wurden überdies die Entlegenheit der einzelnen Höfe zur Schule sowie die harte Witterung im Winter als weitere Gründe für unregelmäßigen Schulbesuch angegeben. Zudem ist spannend, dass mehrere Schreiben – insgesamt in sechs Antworten – auch auf die mangelnde Wertschätzung der Eltern für schulische Bildung hinweisen: „Die schlechte Liebe der Elteren zum Unterricht der Wissenschaften“ (LaGL HA, Band 85, fol. 109 – Gams), „übler Verstandene Begriffe gegen allen wissenschaftlichen Unterricht“ (LaGL HA, Band 85, fol. 68 – Grabs) oder „vorurtheile, welche glauben mann brauche An der Sense keinen nützlichen Statts Bürger“ (LaGL HA, Band 84, fol. 88 – Benken). Die befürchtete „Entfremdung zwischen sich [den Eltern] und dem ‚gebildeten Kind‘“ und die daraus resultierende „Ablehnung jeglicher neuer Lehrmittel“ scheinen dieser konservativen Denkhaltung entsprungen zu sein (Landolt 1973, S. 125). Dass aber nicht nur die Eltern, sondern mitunter auch die Schulakteure selbst eine Mitschuld an schlechtem Schulbesuch trugen, dokumentieren beispielhaft die äußerst kritischen Quellen aus Azmoos im Rheintal: „Bis dahin hatte die Nachlässigkeit der Prediger meiner Bedünkung die größte Schuld [...] aber auch das nicht unbegründete Mißtrauen der Elteren in die Fähigkeit und Fleiß des Schullehrers“ (LaGL HA, Band 85, fol. 97 – Azmoos).

Auch die alte politisch-geistliche Führung wurde mitunter als Ursache kritisiert, so im katholischen Reichenburg aus der gemeinen Herrschaft Windegg: „Die Haupt Quelle des äußerst vernachlässigten Unterrichts liegt in unseren verdorbenen Mönchs-Regierung [von Einsiedeln]“ (LaGL HA, Band 83, fol. 70 – Reichenburg). Hier scheinen Herrschaftskritik und patriotischer Eifer des Agenten an die Stelle objektiver Ursachenzählung getreten zu sein. Mehreren Orts wurde ferner auf den fehlenden obrigkeitlichen Schulzwang hingewiesen: „Die Ursachen der schlechten Besuchung unserer Schulen liegen mehr [...] in den bis dahin allzuschlechten oberkeitlichen Verfügungen des wegen als in der Armuth der Elteren [...] obschon erstere immer diese bloße Aus Rede als den Haupt-Grund davon angeben“ (LaGL HA, Band 84, fol. 56 – Kerenzen). Diese Aussage ist insofern spannend, als dass die auch in vielen anderen Gegenden der Schweiz als Hauptgrund für mangelnden Schulbesuch angegebene Armut der Eltern (Hunziker 1881, S. 27f.; Schmidt 2007, S. 36ff.) bisweilen als Ausrede entlarvt und damit teilweise relativiert werden muss. Zu funktionieren schien der Schulzwang (zumindest ansatzweise) in Rapperswil: „Es wurde den Kindern nicht gestattet, daß Sie die Schuhen versaümen dürften, Bey den Töchtern hingegen war mann weniger Aufmerksam“ (LaGL HA, Band 84, fol. 160 – Rapperswil). Dass der lokale Schulbesuch grundsätzlich im Kreuzfeuer der Kritik gestanden habe, wie viele dieser Zitate andeuten, stimmt jedoch nur bedingt. „Hier hat mann sich nicht zu beklagen, daß die Elteren ihre Kinder nicht Fleißig in die Schul schiken“ (LaGL HA, Band 84, fol. 192 – Hinter Wägital), so der Bericht aus dem Wägital, quasi als „Ausnahme der Regel“.

### *Die Strafen für deviantes Verhalten im Schulunterricht*

Hinter der elften Frage nach „Was für Straffen werden angewandt?“ stand der zeitgenössisch schon länger andauernde, pädagogisch-philanthropische Diskurs von volksaufklärerischen Schulreformern um den „richtigen“ Umgang mit der Jugend. Zielte die Bestrafung der Kinder bei Fehlverhalten in der frühneuzeitlichen Schule in erster Linie auf die



religiöse Disziplinierung zur „Anerziehung eines friedfertigen, christlichen Verhaltens hin“, so wurde Kindheit „zunehmend als eine von der Erwachsenenwelt verschiedene Lebensphase, die ein entsprechend anderes Verhalten erforderte, gesehen“ (Bloch-Pfister 2007, S. 148f.). Philanthropisches Gedankengut fand auch im Glarnerland zunehmend Zustimmung bei einzelnen Exponenten, so besonders die Ideen der deutschen Schulreformer Friedrich Eberhard von Rochow und Johann Bernhard Basedow (Landolt 1973, S. 103ff.). Dass räumlich umfassende Erhebungen zur Schulwirklichkeit auch nach den pädagogischen Strafen im Unterricht fragten, zeigte bereits die Zürcher Landschulumsfrage von 1771/72, wo sogar noch ausführlicher als in Linth mit fünf Einzelfragen nach der Bestrafung von „Fehlern der Kinder“ gefragt wurde (Tröhler/Schwab 2006, S. 102; Bloch-Pfister 2007, S. 147). In den übrigen bisher bekannten Umfragen fehlt diese spannende Frage allerdings weitgehend respektive versteckt sich unter allgemein gehaltenen Fragen zu „Sitten, Aufführung und Reinlichkeit“ in Basel im Jahr 1798 (Zingg 1898, S. 103ff.) oder zur „Schulzucht“ in der späteren bernischen Umfrage von 1806 (Montandon 2011, S. 322). Eine detaillierte vergleichende Arbeit zu Art, Häufigkeit und Verbreitung von schulischen Strafen um 1800 im überregionalen Kontext existiert bislang jedoch noch nicht. Hierzu soll die serielle Auswertung der Linther Umfrage von 1798 einen ersten Impuls geben.

Wie nahe zeitgenössische Wahrnehmungen und Stereotype bisweilen beieinander liegen, lässt sich beim Thema Strafen am Beispiel der reformierten Schule zu Kappel im Toggenburg stellvertretend für viele Schulen zeigen: „Neben den bey nahe in allen Schulwesens gewohnten u: bekanten Körperl. Straffen, werden die Schüler auch durch Verweisung an eigne für sie beschämende Plätzen u: durch längers aufhalten in der Schule, wenn sie ihre Lezgen [Lektionen] nicht gelehret gestraft, und zu deme die unfleisigen u: ungehorsamen dem Pfarrer bey dem Schul Besuch zur verdienten Andung, verzeiget und kennbar gemacht“ (LaGL HA, Band 85, fol. 219 – Kappel). Der „gewöhnliche“ Kanon an Strafen in niederen Schulen umfasste demnach generell die körperliche Züchtigung, ein bewusstes Rangfolgesitzen in der Schule, Nachsitzen nach dem Unterricht sowie die Weiterleitung des Tadels an den Pfarrer, der seinerseits wiederum die Eltern abmahnte. Betrachtet man jedoch die Angaben der Umfrage in ihrer Gesamtheit etwas genauer, so treten interessante Differenzierungen zutage. Die „gewohnten u: bekanten Körperl. Straffen“ tauchten bloss in 34 der 73 Antwortschreiben explizit auf, stellten damit also keineswegs den Normalfall dar, wie es die Quelle suggeriert. Vielmehr wurden in total 23 Antworten die körperlichen Strafen deutlich abgelehnt, so etwa in Alt St. Johann: „da mann einen guten und Ordnung liebenden Schul Lehrer hat der die Kinder mit vieler Liebe und Samftmuth zu recht weisen kann, so hat mann keine besondere Straffen nöthig“ (LaGL HA, Band 85, fol. 195 – Alt. St. Johann) oder in Reichenburg: „Keine andere [Strafen] als mündliche Verweise sowohl vom Pfarrer als Schullehrer“ (LaGL HA, Band 83, fol. 72 – Reichenburg). Eine weitere Begründung für den Verzicht auf Körperstrafen lag darin, dass die Eltern eine körperliche Züchtigung durch den Lehrer zunehmend nicht mehr tolerierten: „wenn sie [die Strafen] nur ein wenig geschärpft werden [...], so würden die Elteren ihre Kinder nicht mehr in die Schule schicken“ (LaGL HA, Band 84, fol. 108 – Reiden) – eine Beobachtung, die sich auch an der Zürcher Landschulumsfrage von 1771/72 bestätigen lässt: „Doch auch im 18. Jahrhundert wurde unerwünschtes Verhalten nicht immer mit Prügeln bestraft. Man war sich durchaus bewusst, dass ein Schulmeister, der die ganze Zeit wütend um sich schlägt, bald in einer



leeren Schulstube stehen würde“ (De Vincenti-Schwab 2008, S. 24). Der Grund für die zunehmende Ablehnung körperlicher Strafen ist gemäß der Umfrage im zunehmenden elterlichen Hoheitsanspruch auf die Züchtigung ihrer Kinder zu sehen: „Die größern Straffen werden durch die Eltern der Kinder selbst vollzogen“ (LaGL HA, Band 85, fol. 195 – Alt St. Johann). Zudem ist eine konfessionelle Tendenz bei den Körperstrafen feststellbar, da diese in reformierten Gemeinden mit 22 Nennungen deutlich häufiger genannt wurden als in katholischen (mit 12 Nennungen), umgekehrt von den 23 Körperstrafen-ablehnenden Berichten 15 auf katholische und bloß 8 auf reformierte Gemeinden entfielen. Daraus die provokante These zu formulieren, dass die Schulkinder in reformierten Schulen öfters als in katholischen geschlagen wurden, wäre aber zu voreilig und bedürfte weiterer empirischer Untersuchungen.

Unter den körperlichen Züchtigungen dominierten Hiebe mit einer Rute, Lineal oder der Hand auf Hände, Kopf oder Rücken. Daneben waren weitere, nicht mit Schmerzzufügung verbundene körperliche Strafen verbreitet, so das beschämende in-der-Ecke-Sitzen, der Kniefall und das Küssen des Bodens in- oder vor der Schulstube. Besonders das Bodenküssen und der Kniefall, beides alte Kirchenbußpraktiken, waren „typische“ konfessionsbedingte Strafen, die im Kanton Linth ausschließlich an katholischen Schulen praktiziert wurden. Eine ebenfalls mit rund sieben Nennungen mehrmals genannte Strafe war das bis heute bekannte „Nachsitzen“ in der Schule für Schüler, die ihre Aufgaben nicht zufriedenstellend erfüllten. An doch immerhin drei Schulen wurden säumige Kinder nebst dem Nachsitzen auch zu „aufgaben, zu Haus gewisse Schriften oder etwas anders zuschreiben“ (LaGL HA, Band 84, fol. 76 – Uznach) – also Strafaufgaben – angehalten. Weitere zwei Berichte – über die reformierten Schulen Glarus und Mühlehorn – beriefen sich auf Strafen, „die in neußer Erziehungs Schriften vorgeschrieben werden“ (LaGL HA, Band 84, fol. 66 – Mühlehorn).<sup>25</sup>

Ferner muss festgehalten werden, dass in fast allen Berichten betont wurde, dass Strafen – sowohl die verbalen als auch die körperlichen – stets „dem Fehler angemessen“ (LaGL HA, Band 84, fol. 82 – Weesen) erfolgen und die Lehrer immer über verschiedene abgestufte Formen von verbalen und körperlichen Bestrafungen des devianten Verhaltens verfügen würden. Schläge seien dabei stets die absolute *ultima ratio* gewesen.<sup>26</sup>

### *Vorschläge zur Verbesserung der lokalen Schule*

Ein Panoptikum von zeitgenössischen Reformansätzen vereinigte sich in den Antworten zur zwölften Frage nach den Verbesserungsvorschlägen der lokalen Schuleinrichtung. „Zu Beantwortung dieser Frage bedürfte es wohl einen Raum von einem Paar Bögen [Papier]“ (LaGL HA, Band 85, fol. 99 – Azmoos) resümierte der Azmooser Agent mit viel Ironie sinnbildlich für die unzähligen empfundenen Missstände im Schulwesen. Fast alle vorliegenden Antwortschreiben tragen denn auch einen oder mehrere konkrete Verbesserungsvorschläge vor. Drei eng miteinander verknüpfte, kaum voneinander trennbare Reformfelder stechen dabei beidseits der konfessionellen Grenzen deutlich heraus, nämlich erstens die finanzielle Situation der Schule und die Besoldung der Lehrerschaft,

<sup>25</sup> Kein Zufall dürfte sein, dass beide genannten Orte ehemalige Wirkungsstätten des Pfarrers Johann Rudolf Steinmüller waren.

<sup>26</sup> Zum Thema Strafen antwortete ferner auch der Schulinspektor aus dem Distrikt Kulm in der Aargauer Umfrage vom Januar 1799: „unfleißige und ungehorsame Kinder werden [...] auch mit der Ruthe gestrafft, doch nur im Nothfall“ (BAR B0 1000/1483, Nr. 1423, fol. 213).

zweitens organisatorische Maßnahmen zur Bewältigung des Schulauftrags sowie drittens die Durchsetzung des Schulzwangs gegenüber den Eltern.

Eine Verbesserung der Besoldungssituation der Lehrer wurde als meistgenannter Vorschlag insgesamt 16 Mal explizit festgehalten. „Da die Besoldung der Schullehrer in dieser Gemeinde geringe, so wäre Erhöhung deßelben zu wünschen, damit mann bey erhöhtem Solde mehr von ihnen [den Lehrern] fordern könnte“ (LaGL HA, Band 83, fol. 15 – Schwanden). Der Agent aus Schwanden thematisierte damit – stellvertretend für die meisten niederen Landschulen der Schweiz – nicht nur die desolate finanzielle Entlohnung der Landschullehrer, sondern verknüpfte die Gehaltserhöhung gleich mit Forderungen an den Lehrer. Diese möglichen Forderungen wurden in der Antwort aus Galgenen konkretisiert: „Zu wünschen wäre es, das ein Lehrer nach seiner Mühe bezahlt wurde damit Er das ganze Jahr hindurch die Teütsche Schuhle halten würde“ (LaGL HA, Band 84, fol. 186 – Galgenen). Gar eine staatliche Finanzierung der Lehrersaläre wurde vom (reformierten) Agenten aus Netstal angedacht: „Daß der jedesmalige Schullehrer zu diesem Amt erforderliche Kentniße besizen und [...] vom Staate besoldet würden möchte“ (LaGL HA, Band 84, fol. 36 – Netstal). Interessant an dem Wunsch der Agenten nach einer besseren Besoldung der Lehrerschaft ist, dass die prekäre Lohnsituation damit nicht nur in der Selbstperspektive der Lehrer oftmals auftauchte, wie dies die Anmerkungen der Stapfer-Enquête erkennbar machten (Fuchs 2013, S. 242f.) – wobei sich paradoxerweise gerade die mittel- bis sehr gut verdienenden Lehrkräfte am ehesten über den Lohn beklagten (Brühwiler 2012, S. 34) – sondern diese tatsächlich in der allgemeinen zeitgenössischen Wahrnehmung breit verankert war (Bütikofer 2006, S. 189). Eng mit der Forderung nach mehr Lohn verbunden war ferner der Wunsch nach einer generell kräftigeren finanziellen Ausstattung der Schule über Schulfonds. Mindestens 10 Berichte bekräftigten diesen Wunsch explizit, meist nachfolgend an die Besoldung oder an den Wunsch nach mehr Schulbüchern, der ebenfalls 11 Mal genannt wurde. Keine ökonomische Besserstellung, sondern eine Aufwertung des ambivalenten sozialen Standes der Lehrer forderte hingegen der Agent in Rapperswil (für die gut verdienenden Schulmeister des Orts): „Und sind überhaupt die Lehrer zur Thätigkeit aufzumuntern, durch Vermehrung ihres Ansehens, und Unterstützung derselben gegen Ausgelaßene Kinder, und nachlässige Eltern“ (LaGL HA, Band 84, fol. 162 – Rapperswil). Hierin zeigt sich besonders schön, dass auch nicht-monetäre Anreize in den Überlegungen der Entscheidungstragenden des Bildungswesens eine nicht unwesentliche Rolle spielten.

Nächstfolgend dem Begehren nach besserer Besoldung wünschten sich die Agenten eine ausgedehnte Unterrichtsdauer und eine abgestufte Unterrichtsorganisation. Ein Fünftel aller Antwortschreiben forderte mehr Schulklassen<sup>27</sup> und die Einrichtung einer Ganzzahresschule wurde insgesamt 12 Mal genannt, womit nicht nur das Einkommen der Lehrer durch die längere Schuldauer verbessert, sondern primär der Bildungsgrad der Schuljugend durch alters- und Pensenanangepassten Unterricht angehoben werden sollte. Letzteres sollte zudem über einen verstärkten Schulzwang erreicht werden, was 13 Antwortschreiben deutlich verlangten, womit gleichzeitig die kritisierte elterliche Nachlässigkeit in Bezug auf den Schulbesuch bekämpft werden sollte. Die Eltern selbst sollten zudem in

<sup>27</sup> Ausnahmen bilden die beiden togenburgischen Orte Wattwil und Kappel, wo aus geografischen Gründen zur Verbesserung der Schulwege für die Kinder je eine Nebenschule geschlossen und die Schule an einen zentraleren Ort in der Gemeinde verlegt werden sollte (LaGL HA, Band 85, fol. 212-215; 220-223).

die Pflicht genommen werden, ihre Kinder auch zu Hause schulisch zu unterstützen: „Wenn die Eltern über ihre Kinder bessere Aufsicht hätten u: sie prüften was sie in der Schule gelehrt u: dafür sorgten das Erlernte zu behalten u: wohlanzuwenden“ (LaGL HA, Band 85, fol. 219 – Kappel).

Ferner folgten diverse Überlegungen zur qualitativen Stärkung der Institution Schule, beispielhaft zusammengefasst vom Agenten aus Kerenzen: „Schul Meister Seminarien – strenge Examen mit den Candidaedis [sic] des Schul Lehrersstand, bessere Gehalte der Schullehrer, ernstl. Obrigkeitliche Befehle und Verhaltens Reglen für die Schullehrer und die Elteren, über deren Handhabung Geistliche & Agenten wachen sollten [...] wöchentliche, wiederholte Schul Besuche von Seitten des Pfarrers“ (LaGL HA, Band 84, fol. 58 – Kerenzen). Einerseits sollte also die Lehrerbildung forciert werden, wobei die Idee eines Lehrerseminars für Landschullehrer unter den Berichten aus reformierten Gemeinden sehr prominent vertreten wurde,<sup>28</sup> andererseits sollten fähigere Personen durch strengere Selektion rekrutiert werden und drittens sollten verstärkte Visitationen durch Pfarrer und örtliche Vorgesetzte die Unterrichtsqualität nachhaltig sicherstellen. In rund 11 Schreiben wurde ein „geschickterer Lehrer“ gefordert, nämlich – kaum erstaunlich – überall dort, wo man mit der Leistung oder der Bildung des bisherigen Lehrers nicht zufrieden war. In weiteren acht Gemeinden wurden explizit mehr Visitationen gefordert, was eher als Kritik an der bisherigen Tätigkeit der Pfarrer, als an den Lehrern gewertet werden kann. Die Arbeit der Schulmeister galt denn auch nicht überall als kritikwürdig, besonders in den katholischen Gemeinden äußerten sich die Agenten sehr positiv über jene Schullehrer, die bereits nach der neuen St. Urbaner Normalmethode unterrichteten. So wurde aus der katholischen Gemeinde Kappel zum Lehrer vermerkt, er sei: „Ein hierzu in der Normal Schule gut unterrichteter Schulmeister“ (LaGL HA, Band 85, fol. 213 – Kappel). Gerade die Normalmethode wurde selbst Gegenstand von mehrmals genannten Verbesserungswünschen in katholischen Orten, so etwa in Altdorf, wo der Agent anmerkte: „besonders wünschte mann die Einrichtung Einer Normal Schul“ (LaGL HA, Band 84, fol. 196 – Altdorf) – erst recht wenn die Nachbarorte bereits über Normalschulen verfügten. Dieselbe Forderung nach einer flächendeckenden Etablierung der Normalschulmethode im Kanton Linth wurde im Erziehungsrat nur zwei Jahre später (1801) von Adjunkt Gagginer erneut thematisiert (Sialm 1949, S. 88), womit dieser bereits offene Türen eingeht haben musste.

Eine inhaltliche Erweiterung des noch sehr rudimentären Fächerkanons der niederen Schulen war hingegen mit bloß sieben eindeutigen Forderungen eher am Rande der Wunschliste nach Verbesserungen anzusiedeln, was angesichts der mannigfaltigen strukturellen Mängel und der ungleichen Kompetenzerfüllung der Lehrer im Kernbereich ihrer Lehre – dem Vermitteln von Lesen und Schreiben zum Religionsverständnis – wenig erstaunt. Wenn zusätzliche Fächer gefordert wurden, umfasste dies nebst vermehrtem Mathematikunterricht vor allem „alle nöthige Hülf und Vorbereitungs-Wissenschaften zu höheren Wissenschaften“ (LaGL HA, Band 84, fol. 65 – Grabs), konkret „etwelcher Natur und Geschicht Wißenschaft“ (LaGL HA, Band 85, fol. 79 – Wartau) oder gar einen visionären „politischer Chatechißmuß, [um] die Handlungen des

<sup>28</sup> Dass der Wunsch nach Lehrerseminaren ausschließlich in reformierten Gemeinden auftrat, lässt sich mit der erfolgreichen Diffusion der Normalschulmethode und der damit verbundenen Prä-Institutionalisierung der Bildung in den katholischen Landesteilen des Kantons Linth schlüssig erklären.

guten Bürgers und Republikaners [zu] reliquieren“ (LaGL HA, Band 83, fol. 72 – Reichenburg).

Wider Erwarten stellte die Bekämpfung der allgemeinen Volksarmut – als meistgenannte Ursache für schlechten Schulbesuch – bloß in weniger als 10% aller Schreiben einen konkreten Verbesserungswunsch dar. Nur wenige Agenten äußerten sich dazu, so etwa derjenige aus Krummenau: „Armuth behinderet den Wachßthum also am besten man denke auf Mittell, dießem Übel zu steuern“ (LaGL HA, Band 85, fol. 207 – Krummenau).

Zum Schluss muss – allen Verbesserungsvorschlägen zum Trotz – erwähnt sein, dass es durchaus Orte gab, wo man gerade *keinen* Handlungsbedarf für Verbesserungen sah. So berichtete der Agent aus Ebnat: „Eine Local Verbeßerung der Schulen kenne ich keine“ (LaGL HA, Band 85, fol. 211 – Ebnat). Gesamthaft neun (oder 12%) der Antwortschreiben ließen die Frage nach Verbesserungen gänzlich unbeantwortet.

### 3.3 Zusammenfassung

In der Gesamtbetrachtung über die vorliegende Teilauswertung der Umfrage des Kantons Linth vom Herbst 1798 sticht ein Punkt besonders deutlich hervor, nämlich der *konfessionelle Einfluss* auf die lokale Ausprägung der Schulwirklichkeit. Dabei wird deutlich, dass der Zustand der katholischen Schulen in mehrerlei Hinsicht deutlich positiver beurteilt wurde als auf reformierter Seite. In den katholischen Gegenden sorgte nicht nur die zunehmende Verbreitung der fortschrittlichen Normalschulmethode für einen positiven Konkurrenzdruck unter den lokalen Schulen, insgesamt fielen auch die Urteile über den Zustand der Schule und den Sozialstand der Lehrer weitaus positiver aus. Wo die Normalschule zum Unterrichtsstandard geworden war, genossen auch die entsprechend besser gebildeten Lehrpersonen ein höheres Maß an Anerkennung, insbesondere im oberen Toggenburg und in der March. Ferner war der Kanon an schulischen Strafen für deviante Kinder von deutlichen konfessionellen Tendenzen geprägt. Aus den reformierten Antwortschriften lässt sich dagegen eher Resignation und eine allgemeine Unzufriedenheit infolge der erfolgreichen katholischen Lokal-Konkurrenz feststellen, zumal die reformierten Verbesserungswünsche nicht nur viel ausführlicher und vielfältiger ausfielen, sondern oftmals Dinge forderten, die auf katholischer Seite bereits eingeführt waren – man denke an ein Lehrerseminar oder an flächendeckenden Mathematikunterricht.<sup>29</sup> Einigkeit zwischen den konfessionellen Lagern herrschte hingegen bei der prekären Besoldungslage der Lehrer, bei der Forderung nach mehr Lehrbüchern und bei der Notwendigkeit einer Durchsetzung der Schulpflicht gegenüber säumigen Eltern, wobei man sich auch bei den Ursachen von Letzterem – Armut und Bedarf an Arbeitskräften – ebenfalls recht einig war.

Die hier dargelegten neuen Erkenntnisse sind vorwiegend den offen gestellten Fragen der Umfrage zu verdanken, weshalb diese als ergänzende Quelle einen wissenschaftlichen Mehrwert zur etablierten, aber sehr fokussiert fragenden Stapfer-Enquête bildet. Dabei sind insbesondere die Frage nach Verbesserungsvorschlägen für die Schuleinrichtung und die pädagogisch spannende Frage nach dem Strafkanon bei der Linth-Umfrage als neue Erkenntnisbereiche hervorzuheben. Dass beide Umfragen zusammen als eine

<sup>29</sup> Lediglich 20 der 73 Berichte erwähnen einen rudimentären Mathematikunterricht, wovon allerdings bloß deren fünf auf reformierte Gemeinden entfallen, die zudem alle in gemischtkonfessionellen Gebieten liegen.

schlüssige Analyse des Schulzustandes im Kanton Linth zu betrachten sind, merkten einige Zeitgenossen denn auch in der Stapfer-Enquête von 1799 an, da in der „bereits vor einigen Monathen dem Bürger Minister der Künste [...] eingegebenen Tabelle mehrere Wünsche und Vorschläge zur beßeren Aufnahme deßelben nach unsern Localverhältnißen enthalten sind, so würde es überflüßig seyn, dieselben hier noch ein Mal zu wiederholen“ (BAR B0 1000/1483, Nr. 1449, fol. 15v) und die Anmerkungen zur Verbesserung „sind bereits in einer Tabell v. Jahr 1798. beantwortet worden“ (BAR B0 1000/1483, Nr. 1449, fol. 22).

#### 4 Schlussbemerkungen

Die Helvetische Republik war zum Zeitpunkt, als Philipp Albert Stapfer seine große Schul-Enquête in alle Teile des Landes verschickte, nicht einmal ein Jahr alt. In diesem knappen Jahr hatten die Kantone selbst zahlreiche, für die Forschung relevante Schulumfragen in Auftrag gegeben, wie die in diesem Artikel dargelegten Funde aus dem Baselbiet, dem Aargau und der Ostschweiz eindrücklich belegen.

Den Vergleich zur Stapfer-Enquête brauchten sie nicht zu scheuen: In den kantonalen Umfragen werden Themen abgehandelt, die bei der Stapfer-Enquête fehlten. Die ausführlich diskutierten Antworten der Umfrage von Linth und Säntis zu den Verbesserungsvorschlägen oder den Strafen im Unterricht geben hierzu einen interessanten Einblick. Bei inhaltlich ähnlichen Themenfeldern (zum Schulbesuch, dem Lehrer oder dem Schulhaus) fragten die kantonalen Erhebungen – zumindest teilweise – *wesentlich genauer* nach als die Stapfer-Enquête: In Bezug auf den Schulbesuch etwa gab man sich in den Kantonen nicht mit rein deskriptiven Fragestellungen (nach den Anzahl Schulkindern) zufrieden, sondern wollte auch Gründe für einen schlechten Schulbesuch oder Methoden der Durchsetzung des Schulbesuchs wissen.<sup>30</sup>

Die rege Verwaltungs- und Forschungstätigkeit in der Alten Eidgenossenschaft in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts fand um 1800 in zahlreichen systematischen Datenerhebungen zur Schule ganz offensichtlich eine Weiterentwicklung. Obwohl bekannt ist, dass Volksbildung in der Helvetischen Republik einen wichtigen Stellenwert hatte (Böning 1983, S. 152; Ruloff 2012, S. 59), ist dies als neue Erkenntnis zu werten. Das in diesem Artikel beschriebene Datenmaterial fügt die Stapfer-Enquête in den Kontext einer kontinuierlichen schulstatistischen Datenerhebung ein und stellt somit deren Einmaligkeit in Frage. Zudem wird das Bild von den damaligen Schulzuständen für die historische Bildungsforschung über die Stapfer-Enquête hinaus verdichtet. Nicht zuletzt entsteht aus der Wahl der Adressaten und der Form der Fragestellungen der Eindruck verstärkter Partizipationsbemühungen der helvetischen Behörden im Sinne eines *bottom-up*-Informationsaustausches mit den Akteuren an der „Basis“.

Nicht nur ist aus den Jahren 1798 und 1799 eine Fülle von regionalen Schulumfragen überliefert – es bestehen Hinweise, dass einige der Umfragen in dieser Zeit sogar interpretativ ausgewertet wurden. Der kurz angesprochene Bericht zur Aargauer Schulumfrage vom Januar 1799 liefert hierzu einen ersten Anhaltspunkt. Diese Auswertungen der

<sup>30</sup> Die Zürcher Schulumfrage 1771/72 fragt in diesem Zusammenhang ebenso genauer nach als die Stapfer-Enquête: „Was für Mittel braucht man, um saumselige Eltern anzuhalten, ihre Kinder zur Schule zu schicken?“ (Frage A.b.7.) (vgl. Tröhler/Schwab 2006, S. 99).

Schulumfragen (und dies bezieht sich auch auf die Stapfer-Enquête) sind jedoch fast ausschließlich in der zweiten Hälfte der Helvetischen Republik, von 1801 bis 1803 anzusiedeln: In den von uns untersuchten Archiven liegen aus mehreren Kantonen ähnliche Berichte und Zusammenstellungen zu den Umfragen sowie weitere, sogenannte *General-Tabellen* – tabellarische Zusammenzüge von Informationen zum Schulwesen – vor.<sup>31</sup> Ganz abgesehen davon gibt es Hinweise auf weitere unentdeckte Schulumfragen aus den letzten drei Jahren der Helvetischen Republik.<sup>32</sup>

Die eingehende Analyse dieser Quellen sowie die Recherche in weiteren Archiven sind Gegenstand zukünftiger Forschungstätigkeiten. Gerade mit Analysen durch quantitative Methoden, die Kopplung unterschiedlicher serieller Quellen und mittels komparativer Lokalstudien könnten weitere beträchtliche Erkenntnisfortschritte erzielt werden. Sicher ist bisweilen bloß, dass der Fundus an potenziellen Informationsquellen zum niederen Schulwesen in der Schweiz um 1800 weitaus umfangreicher ist als die Fokussierung auf die Stapfer-Enquête bislang vermuten ließ.

### Ungedruckte Quellen

- Ant Wort Auff die Fragen Wegen der Schul in Ramlispurg, 24. Februar 1799 (Bundesarchiv Bern B0 1000/1483, Nr. 1426 – Basel, fol. 152-152v)
- Antwort; der Fragen, Über den Zustand der Schulen, Rothenflue, 17. Februar 1799 (Bundesarchiv Bern B0 1000/1483, Nr. 1426 – Basel, fol. 205-206v)
- Beantwortung der Fragen über den Zustand der Schulen im Distrikt Kulm Canton Aargau, 30. März 1799 (Bundesarchiv Bern B0 1000/1483, Nr. 1423 – Aargau, fol. 220-226)
- Beantwortung der Fragen über den Zustand der Schule in Rüksicht der Gemeine Nieder-Urnen, [1799] (Bundesarchiv Bern B0 1000/1483, Nr. 1449 – Linth, fol. 15-16v)
- Bericht über den Zustand der Landschulen 1798 (Staatsarchiv Basel-Landschaft Altes Archiv (AA) 1012, Lade 200, 07.01.01, fol. 1-314)
- Berichte über den Zustand & die Bildungsverhältnisse der Landschulen i. J. 1803 (Staatsarchiv Basel-Landschaft Altes Archiv (AA) 1012, Lade 200, 07.03.01, o. Pag.)
- Der Regierungsstatthalter des Kantons Baden an den Bürger Stapfer, Minister der Wissenschaften & Künste, 24. Januar 1799 (Bundesarchiv Bern B0 1000/1483, Nr. 1424 – Baden, fol. 1-1v)
- Fragebogen 1798, o. J., [1798] (Landesarchiv Glarus Helvetisches Archiv (HA), Kiste 27, o. Pag.)
- Fragebogen 1799 o. N., [1799] (Bundesarchiv Bern B0 1000/1483, Nr. 1424 – Baden, fol. 2-2v; 10-10v)
- Fragen über den Zustand der Schulen im Canton Aargau, 9. Januar 1799 (Landesarchiv Glarus Helvetisches Archiv (HA), Kiste 27, Mappe C, o. Pag.)
- Fragen über den Zustand der Schulen im Canton Aargau, 9. Januar 1799 (Staatsarchiv Thurgau, 1'51'0, Helvetik. Erziehungs- u. Kirchenrat, Sanitätskommission. Erziehungsrat: Akten 1798-1801. Mappe 1799)
- Folgender ist der Zustand der Schul-anstalten in Mollis, [1799] (Bundesarchiv Bern B0 1000/1483, Nr. 1449 – Linth, fol. 21-22v)

<sup>31</sup> Solche Tabellen sind unter anderem zu Regionen in den helvetischen Kantonen Säntis (Jahr 1800/1801: StASG HA, R.132-1; R.132-4; R.132-8), Linth (1801: LaGL HA, Kiste 27, Mappen C-J: „Tabellen“ [1801] oder als gedruckte Zusammenfassung: StASG HA, R.132-1 4.) Baden (1802: StASG HA, R.132-1 5.) und Aargau (1802: StAAG HA 9131a) überliefert.

<sup>32</sup> Im Kanton Säntis wurde der Stapfer-Fragebogen im Frühjahr 1800 abermals versandt, wovon aus mindestens zwei Distrikten Original-Antwortbögen überliefert sind (StASG HA, R.132-4 und R.132-7). Aus diesen Informationen entstanden ebenfalls zusammenfassende Generaltabellen (StASG HA, R.132-1. Für die „Entdeckung“ dieser Quellen danken wir Michael Egger herzlich). Im Kanton Aargau wurde 1802 eine Umfrage durchgeführt, bei welcher die Lehrer mitunter berichten mussten, ob sie sich gemäß der „Aufforderung des Erzieh. Rathes“ im Schreiben und Rechnen weitergebildet hätten (StAAG HA 9131b). Genauso beachtenswert ist die 1803 durchgeführte Deputatenumfrage an den Schulen in der Basler Landschaft (StABL AA 1012, 07.03.01).



- General-Tabelle über den Zustand der Schulen im Kanton Säntis, im Jahr 1800 (Staatsarchiv St. Gallen Helvetisches Archiv (HA), R.132, Fasz. 1 3., o. Pag.)
- General-Tabelle über den Zustand der Schulen im Kanton Linth An. 1801 (Staatsarchiv St. Gallen Helvetisches Archiv (HA), R.132, Fasz. 1 4., o. Pag.)
- General-Tabelle über den Zustand der Schulen im Kanton Baden im Jahr 1802 (Staatsarchiv St. Gallen Helvetisches Archiv (HA), R.132, Fasz. 1 5., o. Pag.)
- Kirchen- und Schulverhältnisse im Canton Linth. Protokollbände IV, o. J., [1798] (Landesarchiv Glarus Helvetisches Archiv (HA), Band 83, fol. 1-212; Band 84, fol. 1-264; Band 85, fol. 1-274)
- Schreiben des Erziehungsrats an andere Stellen, o. Pag.: Tabellarischer Auszug aus denen dem Erziehungs Rath eingegangenen Raporten über die Schulen aus dem Bezirk Kulm. Im May 1802 (Staatsarchiv Aargau Helvetisches Archiv (HA) 9131a)
- Schreiben des Erziehungsrats an andere Stellen, o. Pag.: Rapport über die Schule in Fahrwangen. Kirchspiel Seengen. Bezirk Lenzburg, [1802] (Staatsarchiv Aargau Helvetisches Archiv (HA) 9131b)
- Schule Ganterschwil, 30. Oktober 1798 (Bundesarchiv Bern B0 1000/1483, Nr. 1458 – Säntis, fol. 324-325v)
- Schulverhältnisse Flawil, [1798-1803] (Staatsarchiv St. Gallen Helvetisches Archiv (HA), R.132, Fasz. 8, o. Pag.)
- Schulverhältnisse im Kanton Säntis; Korrespondenz (Staatsarchiv St. Gallen Helvetisches Archiv (HA), R.132, Fasz. 1, o. Pag.)
- Schulverhältnisse Lichtensteig, [1798-1803] (Staatsarchiv St. Gallen Helvetisches Archiv (HA), R.132, Fasz. 7, o. Pag.)
- Schulverhältnisse Rheintal, [1798-1803] (Staatsarchiv St. Gallen Helvetisches Archiv (HA), R.132, Fasz. 4, o. Pag.)
- Tabellen, [1801] (Landesarchiv Glarus Helvetisches Archiv (HA), Kiste 27, Mappen C-J, o. Pag.)

## Literatur

- Behrlich, Lars: Vermessen, Zählen, Berechnen des Raums im 18. Jahrhundert. In: Lars Behrlich (Hrsg.): Vermessen, Zählen, Berechnen. Die politische Ordnung des Raums im 18. Jahrhundert. Frankfurt: Campus 2006.
- Bischof, Franz Xaver: Linth (Kanton). In: HLS <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D8632.php>, 2010 [13.12.2013]
- Bloch-Pfister, Alexandra: Priester der Volksbildung. Der Professionalisierungsprozess der Zürcher Volksschullehrkräfte zwischen 1770 und 1914. Zürich: Chronos 2007
- Böning, Holger: Heinrich Zschokke und sein „Aufrichtiger und wohl erfahrener Schweizerbote“. Die Volksaufklärung in der Schweiz. Bern: Peter Lang 1983
- Böning, Holger: Der Traum von Freiheit und Gleichheit. Helvetische Revolution und Republik (1798-1803) – Die Schweiz auf dem Weg zur bürgerlichen Demokratie. Zürich: Orell Füssli 1998
- Braun, Rudolf: Das ausgehende Ancien Régime in der Schweiz. Zürich: Vandenhoeck und Ruprecht 1984
- Brühwiler, Ingrid: Finanzierung des Bildungswesens in der Helvetischen Republik. Darstellung verschiedener Akteure sowie deren Einfluss und Wirkung in unterschiedlichen Regionen der Schweiz um 1800. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014
- Bütikofer, Anna: Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik. Bern: Haupt 2006
- Cam, Zhenguang: Die Volksschule in der Basler Landschaft am Ende des 18. Jahrhunderts: Die Schule zwischen Ancien Régime und der Moderne. Masterarbeit Universität Bern 2008
- Cole, Joshua: The Power of Large Numbers. Population, Politics and Gender in Nineteenth-Century France. Ithaca: Cornell University Press 2000
- Crook, Tom/O'Hara, Glen: The 'Torrent of Numbers'. Statistics and the Public Sphere in Britain, c. 1800-2000. In: Tom Crook/Glen O'Hara (Hrsg.): Statistics and the Public Sphere. Numbers and the People in Modern Britain, c. 1800-2000. New York: Routledge 2011, S. 1-31
- De Vincenti-Schwab, Andrea: Schule vor Ort. Die Zürcher Landschulen am Ende des 18. Jahrhunderts. In: Daniel Tröhler/Urs Hardegger (Hrsg.): Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule. Zürich: NZZ 2008, S. 15-25
- Eigenmann, Ines: Brachland für Bildung? Das Schulwesen in den Distrikten Frauenfeld und Tobel zur Zeit der Helvetik. In: Beat Gnädinger et al. (Hrsg.): Abbruch – Umbruch – Aufbruch. Zur Helvetik im Thurgau. Frauenfeld: Verlag des Historischen Vereins des Kantons Thurgau 1999, S. 113-128



- Erne, Emil: Ökonomische Gesellschaften. In: HLS  
<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D16420.php>, 2012 [22.11.2013]
- Fuchs, Markus: Über Schule schreiben. Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven um 1799 in der Helvetischen Republik. Dissertation Universität Bern 2013
- Glaus, Beat: Der Kanton Linth der Helvetik. Schwyz: Historischer Verein des Kantons Schwyz 2005
- Graber, Rolf: Wohlstandswahrung für wenige oder Nahrungssicherung für alle? Armut, Tugenddiskurs und Krisenbekämpfungskonzepte im Kontext der Hungerkrise 1770/71 auf der Zürcher Landschaft. In: André Holenstein et al. (Hrsg.): Reichtum und Armut in den Schweizerischen Republiken des 18. Jahrhunderts. Genf: Slatkine 2010, S. 195-213
- Hunziker, Otto: Geschichte der Schweizerischen Volksschule in gedrängter Darstellung mit Lebensabrissen der bedeutenderen Schulmänner, Band 2. Zürich: Schulthess 1881
- Kellerhals-Maeder, Andreas: Weissst du, wieviel Sternlein stehen? Die protostatistischen Erhebungen im Kanton Bern zwischen 1528 und 1831. Lizentiatsarbeit Universität Bern 1985
- Klinke, Willibald: Das Volksschulwesen des Kantons Zürich zur Zeit der Helvetik (1798-1803). Zürich: Lee-  
 mann 1907
- Landolt, Hermann: Die Schule der Helvetik im Kanton Linth 1798-1803 und ihre Grundlagen im 18. Jahrhundert. Zürich: Juris Druck 1973
- Manz, Matthias: Zentralismus und lokale Freiräume: Die Ebene der Kantone und der Gemeinden. In: André Schluchter/Christian Simon (Hrsg.): Itinera. Helvetik – neue Ansätze, Band 15. Basel: Schwabe 1993, S. 68-77
- Mattmüller, Markus: Die Umfragen der Helvetik. In: Christian Simon (Hrsg.): Dossier Helvetik – Dossier Helvétique. Sozioökonomische Strukturen – Frauengeschichte/Geschlechtergeschichte, Vol. 2. Basel: Helbing & Lichtenhahn 1997, S. 243-246
- Montandon, Jens: Gemeinde und Schule. Determinanten lokaler Schulwirklichkeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts anhand der bernischen Schulumfrage von 1806. Nordhausen: Verlag Traugott Bautz 2011
- Pfister, Christian: Geschichte des Kantons Bern seit 1798, Band IV. Bern: Historischer Verein des Kantons Bern 1995
- Pfister, Christian/Egli, Hans-Rudolf: Historisch-Statistischer Atlas des Kantons Bern 1750-1995. Bern: Historischer Verein des Kantons Bern 1998
- Porter, Theodore M.: The rise of statistical thinking, 1820-1900. Princeton: Princeton University Press 1986
- Porter, Theodore M.: Trust in Numbers. The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life. Princeton: Princeton University Press 1995
- Porter, Theodore M.: Statistics and the Career of Public Reason. In: Tom Crook/Glen O'Hara (Hrsg.): Statistics and the Public Sphere. Numbers and the People in Modern Britain, c. 1800-2000. New York: Routledge 2011, S. 32-47
- Rothen, Marcel: Lesen – Schreiben – Rechnen. Aspekte von Schulwirklichkeit und der schulische Alphabetisierungserfolg in der Basler Landschaft am Ende des Ancien Régime. Masterarbeit Universität Bern 2012
- Rousseau, Jean-Jacques: Œuvres complètes. Paris: Lefèvre 1839
- Ruloff, Michael: Öffentlichkeit durch Bildung. Bildung durch Öffentlichkeit? Zur Rolle des Berner Hinkenden Boten und der Neuen Zürcher Zeitung in der Frage der Lehrerbildung zwischen 1800 und 1830. In: Tamara Deluigi et al. (Hrsg.): Sakralität, Demokratie und Erziehung. Auseinandersetzungen mit der historischen Pädagogik Fritz Osterwalders. Berlin: Lit Verlag 2012, S. 57-67
- Rytz-Preiswerk, Hans Rudolf: Muret, Jean-Louis. In: HLS  
<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D26080.php>, 2009 [23.11.2013]
- Schlegel, Johann Jacob: Drei Schulmänner der Schweiz. Lebensbild von J. Rudolf Steinmüller, Antistes und biografische Skizzen über H. Krüsi und J. J. Wehrli, Seminardirektoren. Zürich: Friedrich Schulthess 1879
- Schmidt, Heinrich Richard: Schweizer Elementarschulen im 18. und 19. Jahrhundert zwischen Konfession und Lebenswelt. In: Claudia Crotti et al. (Hgg.): Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven. Festschrift für Fritz Osterwalder. Bern: Haupt 2007, S. 31-52
- Schmidt, Heinrich Richard: Die Stapfer-Enquête als Momentaufnahme der Schweizer Niederen Schulen vor 1800. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 15(2009), Heft 2, S. 98-112
- Schnitzer, Patric: Säntis (Kanton). In: HLS  
<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D8634.php>, 2011 [8.12.2013]
- Schwab, Andrea: Wissen, um zu handeln – Handeln, um zu wissen. Die Zürcher Schulumfrage 1771/72 in ihren Kontexten. In: Daniel Tröhler/Andrea Schwab (Hrsg.): Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft in den Jahren 1771/1772. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006, S. 31-50

- Sialm, Placidus: Das Unterrichts- und Erziehungswesen in den Schwyzerischen Teilen der Kantone Waldstätten und Linth zur Zeit der Helvetik (1798-1803). In: Mitteilungen des Historischen Vereins des Kantons Schwyz 48(1949), S. 3-219
- Stuber, Martin: Tschiffeli, Johann Rudolf. In: HLS  
<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D26251.php>, 2011 [22.11.2013]
- Tröhler, Daniel: Schulgeschichte und Historische Bildungsforschung. Methodologische Überlegungen zu einem vernachlässigten Genre pädagogischer Historiographie. In: Daniel Tröhler/Andrea Schwab (Hrsg.): Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft in den Jahren 1771/1772. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006, S. 65-93
- Tröhler, Daniel/Schwab, Andrea: Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft in den Jahren 1771/1772. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006
- Weiss, Reto: Waser, Johann Heinrich. In: HLS  
<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D26273.php>, 2012 [23.11.2013]
- Wernle, Paul: Der schweizerische Protestantismus im XVIII. Jahrhundert, Band 1. Tübingen: Mohr 1923
- Zingg, Eduard: Das Schulwesen auf der Landschaft Basel nach den amtlichen Berichten an das Erziehungs-Comité vom März 1798. Liestal: Lüdlin 1898

## Das Bild des Lehrers in der Helvetik: Neue Erwartungen, herkömmliche Praktiken und Vorstellungen

Im Juni 1798 publizierte der ehemalige katholische Pfarrer Caspar Koch in Luzern anonym eine Broschüre mit dem Titel *Gespräch zwischen dem Dorfvogte und dem Dorfschulmeister*<sup>1</sup>. In diesem Dialog treten zwei Personen, ein Vogt und ein Lehrer, auf, die sinnbildlich für das Ancien Regime beziehungsweise die Helvetik stehen. Wie der folgende Auszug zeigt, wird dabei aus dem Schulmeister ein Werkzeug der politischen Regeneration der Dorfbewohner:

Der Dorfvogt:

Jedermann ist's bekannt, dass du verschiedene Gegenden durchgereist, und sieben Schulen gemacht hast: so wirst, und kannst du auch wissen, was man eigentlich unter bürgerlicher und politischer Freyheit verstehen soll.

Der Dorfschullehrer:

Bürgerliche Freyheit ist eigentlich nur da zu hause, wo man nicht die Personen, sondern das Gesetz zu fürchten hat; [...] wo jedes Mitglied vor Verletzung seiner Ehre, Güter und Person, und vor Bedrückung jeder Art gesichert ist. Politische Freyheit hingegen ist die Befugnis auch an der Staatsverwaltung Theil zu nehmen, zu jeder Stelle zu gelangen, und zu den Gesetzen, welchen den Bürgerverein bewirken, entweder durch sich, oder durch die durch das Volk dazu bestellten Männer, mitzuhelfen.

Der Dorfvogt:

Das heisst die Sache gut auseinandersetzen und verdeutlichen. Sage mir noch, was heisst auch eigentlich Aristokrat, Aristokratie und Demokratie? Ferner was heisst unveränderliches Recht?<sup>2</sup>

Indem sie den Lehrer während des ganzen Dialogs als Träger eines staatsbürgerlichen und politischen Wissens legitimierte, wertete eine solche Druckschrift einen sozialen Akteur auf, der bis dahin nur selten medial thematisiert wurde. Während man in den zahlreichen in Form von Flugschriften verbreiteten Gesprächen, die zu Beginn der Revolution zirkulierten, nicht selten auf einen „vernünftigen Pfarrer“, einen „Bürger“ oder einen „Patrioten“ stößt, die ihre Gesprächspartner dazu anleiten, eine Wahrheit zu entdecken, findet man kaum einen Dorflehrer. Umso mehr ist man deshalb versucht, in Caspar Kochs *Gespräch* ein Zeichen der neuen Zeit zu sehen.

Die Zeit der Französischen Revolution wird tatsächlich gemeinhin als eine prägende Etappe im Prozess hin zur Säkularisierung des Schulwesens und der gesellschaftlichen Anerkennung des Lehrers betrachtet. Im Rahmen der „Utopie einer durchpädagogisier-

---

<sup>1</sup> Für weitere Angaben zu dieser Flugschrift, vgl. Tosato-Rigo (2012), S. 294-295. Auf Wunsch der Autorin wird in diesem Beitrag im Unterschied zum restlichen Band die Zitierweise der französischen Geschichtsschreibung verwendet.

<sup>2</sup> Koch (1798), S. 6-7.

ten Gesellschaft“ entstand auch die Idee einer permanenten Ausbildung der Staatsbürger aller Altersgruppen, zu deren Träger die Lehrer gehörten. Von ihnen wurde erwartet, dass sie als „Vermittler der neuen Ideologie, als aktive und informierte Staatsbürger, sowie als Verkünder der Bekehrung zur Republik und zur Philosophie der Aufklärung“<sup>3</sup> wirkten. Der Lehrer wurde so zum neuen „laizistischen Missionar“<sup>4</sup> befördert.

Das Primat der Bildung wurde auch in der Helvetischen Republik postuliert. Dies bezeugen der Entwurf zu einem Gesetz über das öffentliche Schulwesen, die Etablierung von Erziehungsräten, welche die Absicht zur Einführung einer nationalen Bildung bekundete, aber auch das Zustandekommen der Stapfer-Enquête selbst, die sich an die Lehrer als neue Gesprächspartner der entstehenden Republik richtete. Aber lässt sich daraus auch genereller schließen, dass es zu einer Veränderung in der gesellschaftlichen Wahrnehmung des Lehrers gekommen sei?

Um diese Frage, die dem vorliegenden Beitrag als Roter Faden dient, beantworten zu können, konzentriert sich dieser Artikel auf zwei Analyseebenen, die es ermöglichen, die Neudefinition der Lehrerfigur zu erfassen: Die Ebene des Gesetzgebers und diejenige einer Bildungsöffentlichkeit, die sich aus Pädagogen und interessierten Staatsbürgern zusammensetzte, die auf den Aufruf der Helvetischen Regierung mit der Einreichung von Vorschlägen zur Reform des Erziehungswesens geantwortet hatten. Zuerst wird die „Geburt des Lehrers“ als öffentlicher Beamter in den Blick genommen, die durch den Gesetzesentwurf über das öffentliche Schulwesen von 1798 begründet wurde sowie ihrer Orientierung an französischen Vorbildern. Danach soll durch eine Analyse der bei Minister Stapfer eingereichten Vorschläge zur Reform des öffentlichen Schulwesens gezeigt werden, dass deren Verfasser der Figur des Lehrers erstaunlich wenig Beachtung schenkten: Diese Behandlungen geben Aufschluss darüber, dass eine Divergenz bestand, zwischen einem von oben verordneten und teilweise von einem ausländischen Vorbild übernommenen Status als Beamten und weiterhin wirksamen herkömmlichen Vorstellungen über die gesellschaftliche Rolle des Lehrers, bei denen er noch ganz im Schatten des Pfarrers oder des Familienvaters stand.

## 1 Der Schulbeamte

Der von Minister Stapfer dem helvetischen Parlament im November 1798 vorgelegte Gesetzesentwurf markiert eine Etappe, die man als einen doppelten, terminologischen und administrativen Aufstieg des Lehrers zum Staatsbeamten bezeichnen kann.

So steht im Abschnitt 2, Artikel 4 :

Alle, welche die ehrenwerte Aufgabe des Unterrichtens der Kinder der Republik erfüllen, werden in den Rang eines öffentlichen Beamten ernannt und treten bei allen Feierlichkeiten, wo diese einen besonderen Platz einnehmen, an der Seite der Magistraten des Volkes auf. Sie sollen den Namen Lehrer tragen.<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Condette (2007), S. 33.

<sup>4</sup> Julia (1989); vgl. auch Backo (2002).

<sup>5</sup> Stapfer (1798/1902a), S. 527 (die ursprünglich französischen Zitate wurden ins Deutsche übersetzt). Stapfer verfasste seinen Gesetzesentwurf über das öffentliche Schulwesen in französischer Sprache. Im Entwurf selbst wurde in Klammern präzisiert, dass dem im Text verwendeten Begriff *instituteur* der deutsche Begriff *Lehrer* entspreche.

Eine sehr ähnliche Formulierung hatte der französische Nationalkonvent 1793 angenommen:

Alle, welche die ehrenwerte Aufgabe des Erziehens und Unterrichtens der Kinder der Republik erfüllen, tragen den Titel eines *Lehrers*, gleichgültig der Schule in der sie ihren Dienst leisten und ihrer Begabung.<sup>6</sup>

Ein nicht unbedeutender Unterschied zwischen den beiden Definitionen liegt in der Begrenzung der Rolle des Lehrers im schweizerischen Text: nur das Unterrichten der Kinder wird ihm anvertraut, es kann für ihn nicht darum gehen, sie zu erziehen. Für diese Aufgabe bleibt die Familie zuständig. Der helvetische Gesetzgeber hatte zweifellos Lehren aus den im Nationalkonvent debattierten französischen Projekten gezogen. Zu nennen wäre hier etwa der Vorschlag von Louis-Michel Le Pelletier, der eine nationale Erziehung nur dann für möglich hielt, wenn die Kinder dem Einfluss der Familie entzogen und in Erziehungsinstitutionen untergebracht würden. Überdies boten auch die heftigen Debatten, welche die Aufsicht über das öffentliche Schulwesen in der revolutionierten Schweiz hervorriefen, allen Anlass zur Vorsicht.

Es erstaunt daher nicht, dass das helvetische Gesetz, das den Aufstieg des Lehrers zum Staatsbeamten festhielt, diese Vorrechte nicht auf die Frauen ausdehnte: Gemäß dem geltenden Recht, das die politischen Rechte den Männern vorbehielt, durften Frauen weder den Status eines Beamten anstreben noch an Festtagen mit den Magistraten defilieren. Trotzdem sah der Artikel 5 des ersten Abschnitts (wie in Frankreich) vor, dass es nicht nur Lehrer, sondern auch Lehrerinnen gebe. Übrigens sollte der Lehrkörper sogar zu gleichen Teilen aus Frauen und Männern zusammengesetzt werden, dies wegen des nach Geschlechtern getrennten Charakters der Schulen:

Jede Schule wird in zwei Abteilungen aufgeteilt werden, die eine für die Knaben, die andere für die Mädchen; dementsprechend wird es dort einen Lehrer und eine Lehrerin geben.<sup>7</sup>

Dass die Erziehung zu den neuen Prinzipien in die prioritären Ziele der Elementarbildung und damit in ein politisiertes (oder zumindest staatsbürgerlich ausgerichtetes) Pflichtenheft des Lehrers einbezogen werde, geht aus dem Artikel 1 des ersten Abschnitts klar hervor:

Die Absicht der unteren Bürgerschulen ist es, den Kindern, sowohl des einen, als des andern Geschlechts, einen Unterricht zu erteilen, welcher sie mit ihren Rechten und Pflichten bekannt macht, und sie zu dem nötigen Fähigkeitsgrad erhebt, um irgend einen Beruf erwählen zu können, wodurch sie ihren Mitbürgern nützlich werden.<sup>8</sup>

Man kann diesen Artikel mit dem Artikel 2 des Dekrets des französischen Nationalkonvents über die Primarschulen vom 30. Mai 1793 vergleichen, der wie folgt lautet:

Es wird in jeder der Schulen einen Lehrer geben, der beauftragt ist, in den Schulen die elementaren Kenntnisse zu unterrichten, die für die Bürger notwendig sind, um ihre Rechte auszuüben, ihre Pflichten zu erfüllen und ihre häuslichen Angelegenheiten zu erledigen.<sup>9</sup>

<sup>6</sup> Gréard (1890), S. 26-27.

<sup>7</sup> Stapfer (1798/1902a), S. 526.

<sup>8</sup> Ebd.

<sup>9</sup> Gréard (1890), S. 43. Hier ist anzumerken, dass Stapfer, indem er sich an den Gesetzesentwürfen des Konvents orientierte, von der französischen Gesetzgebung abwich, die sich seit 1795 nicht mehr auf den Unter-

Den französischen Einfluss bemerkt man im Entwurf Stapfers noch an anderer Stelle: In der Trennung zwischen Unterricht und religiöser Unterweisung. Während ersterer den Lehrern und Lehrerinnen anvertraut wurde, legte der Artikel 11 des dritten Abschnitts fest, dass „der Pfarrer zuständig für die religiöse Erziehung“ sei. Umgekehrt findet sich im Gesetzesentwurf Stapfers kein ausdrückliches Verbot für die Mitglieder des Klerus, Lehrtätigkeiten auszuführen, wie das in den französischen Entwürfen der Fall war. Dort war vorgesehen, dass kirchliche Ämter mit einer öffentlichen Lehrtätigkeit unvereinbar seien.

Die Modifikationen am französischen Vorbild zeigen einerseits, dass die helvetische Regierung im Gegensatz zur französischen nicht antiklerikal war und andererseits, dass der Staat als Erzieher nur über einen beschränkten Handlungsspielraum verfügte. Dennoch legte die Gesamtheit der vom Gesetz vorgesehenen Bestimmungen die Grundlage für den Übergang vom Dorfschulmeister zum Lehrer als Staatsbeamten. Von nun an war es der Staat, der dem Lehrer die „Gegenstände und die Methoden des Unterrichts in den Schulen“ (Abschnitt 3) vorschrieb und der Lehrer durfte nur die vom Staat vorgeschriebenen Lehrmittel benutzen<sup>10</sup>. Die von den kantonalen Erziehungsräten – nach Bestehen der von der Regierung vorgeschriebenen Examen – ernannten Lehrer sollten eine Amtseinstellung genießen, die „mit einer gewissen Feierlichkeit“ (Abschnitt 2, Artikel 1) vollzogen werden sollte. Die Republik stellte ihnen eine Unterkunft (ein Haus mit Garten) zur Verfügung, legte ihr Gehalt fest (zwischen 800 und 1200 Schweizer Franken, was sich in der Lohnspanne der anderen Staatsbeamten bewegte) und eine Pension mit 65 Jahren (unterschiedlich nach dem Bedürfnis und den Ortsunterschieden und gemäß einer von den Verwaltungskammern abgegebenen Vorempfehlung) und erwartete von ihnen, dass sie sich ausschließlich ihrer Funktion widmeten<sup>11</sup>.

Bekanntlich wurde der Gesetzesentwurf Stapfers vom Direktorium überarbeitet und stark verwässert, bevor er am 4. November 1798 dem Grossen Rat überwiesen wurde, der ihn seinerseits radikal veränderte und ihn Ende 1799 dem helvetischen Senat überwies. Dieser verwarf den Parlamentsentwurf am Vorabend des Staatsstrechs vom Januar 1800, was den definitiven Schiffbruch für das Projekt, ein nationales Bildungswesens einzuführen, bedeutete. In dieser juristisch unklaren Situation war es der Regierungsentwurf vom 4. November 1798, der, wie Rudolf Luginbühl gezeigt hat, vielerorts als Reglement in Kraft gesetzt wurde<sup>12</sup>. Indem sie die Kompetenzen der kantonalen Erziehungsräte beibehielt, folgte die Regierung den Vorschlägen Stapfers. Da die Lehrer von den direkt dem Ministerium für Wissenschaften und Künste unterstellten Instanzen abhingen, die sie ernannten und ihre Arbeit überwachten, blieben sie zum mindesten halbwegs – und wohlverstanden theoretisch – Beamte des Staates, der ihnen eine Pension und einen Mindestlohn zusicherte, obschon ihre Abhängigkeit von ihrer Gemeinde verstärkt wurde und ihre Entschädigung durch lokale Finanzquellen (kirchliche, kommunale, elterliche) nicht in Frage gestellt wurde. Und dies aus gutem Grund: die Staatskassen waren leer.

---

richt der staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten bezog, sondern nur noch auf die traditionellen grundlegenden Lerninhalte Lesen, Schreiben und Rechnen, die von der republikanischen Moral ergänzt wurden.

<sup>10</sup> Abschnitt 2, Artikel 5: „Die Lehrer und Lehrerinnen der Elementarschulen sind angehalten ihre Schüler mittels der von der Regierung vorgeschriebenen Elementarschulbücher und Lehrmethoden zu unterrichten.“

<sup>11</sup> Abschnitt 2, Artikel 6 bis 9. Letzterer hält folgendes fest: „Sie dürfen bei sich weder Studierende aufnehmen, noch einem ihrer Schüler Privatlektionen erteilen.“ Vgl. Stapfer (1798/1902b), S. 539.

<sup>12</sup> Luginbühl (1902), S. 111–112.

Andrerseits waren im Projekt des helvetischen Direktoriums die symbolischen Merkmale der von Stapfer vorgesehenen Anerkennung des Status des Lehrers nach französischem Muster verschwunden. Seine Funktion war nicht mehr Gegenstand einer Definition und aus einem „Lehrer“ – eine Bezeichnung die in Frankreich auch das Personal der höheren Bildungsinstitutionen umfasste – wurde er erneut zum „Schullehrer“ und stand nicht mehr in einer Verbindung mit den Magistraten der Republik. Auch war von einer wie auch immer gearteten zeremoniellen Einsetzung keine Rede mehr.

## 2 Schulbeamtenkunde und Volkslehreraufklärung

Die Gesetzesentwürfe zum öffentlichen Bildungswesen sind nicht die einzigen normativen Texte, die es zu untersuchen gilt, um das offizielle Bild des Lehrers nachzuzeichnen. Zwar musste Stapfer im direktorialen Entwurf auf seine langen Erläuterungen verzichten, er setzte seinen Kampf aber fort, indem er seine Ideen über das öffentliche Bildungswesen in einem anderen reglementarischen Text vorstellte, der diesmal an die neuen Erziehungsräte gerichtet war<sup>13</sup>. Diese Direktiven zeigen, dass der Minister in seiner Sichtweise des Bildungswesens als Sektor der öffentlichen Verwaltung den Lehrern die Rolle von Beobachtern in einem hierarchisierten System zuwies, in dem sie die lokale Ebene besetzten. Sie hatten die Aufgabe, Schülerlisten und Tabellen nachzuführen, von denen ausgehend die Schulinspektoren ihre Übersichtstabellen und einen detaillierten Bericht zum Schulwesen in ihrem Distrikt verfassten<sup>14</sup>. Dieses Prozedere war nicht einmalig, wie im Fall der „Stapfer-Enquête“, sondern jedes Quartal durchzuführen.

Die Schulkunde, von der hier die Rede ist, besteht im Zusammentragen und Ordnen aller Notizen, welche sich die Schulinspektoren über den Zustand der Schulen ihrer Distrikts verschaffen können. Sie werden darüber Tabellen verfertigen und dieselben theils mit den Datis ausfüllen, welche sie aus den Tabellen der Schullehrer schöpfen, theils mit den Erfahrungen und Erkundigungen, die sie zufällig machen, einziehen und gewissenhaft prüfen. Vierteljährlich schicken sie solche Tabellen an den Erziehungsrat ein, sie können sich aber in der Folge, was die stehenden Artikel betrifft, auf die vorhergehenden berufen, und nur ihre Berichtigungen oder Ergänzungen befügen. Der Gegenstand ihrer Nachforschungen ist theils der Bestand der Schulen als Institute betrachtet, theils das Personale der dabey angestellte Lehrer.<sup>15</sup>

Es gab Überschneidungen zwischen einem Teil der Rubriken der bei den Schulinspektoren verlangten Tabellen und den Fragen, die im Rahmen der „Stapfer-Enquête“ den Lehrern gestellt wurden<sup>16</sup>. Dies traf aber nicht auf die verschiedenen ihre eigenen Person

<sup>13</sup> *Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräthe* (1799). In der französische Version, die ohne die Präambel Stapfers erschien findet sich der Begriff *projet* nicht mehr im Titel: *Instructions pour les conseils d'éducation nouvellement institués, données par le Ministre des Arts & Sciences, en janvier 1799*.

<sup>14</sup> Stapfer (1799), S. 33: „Er [der Schulinspektor, DTR] wird sich ferner die Schulrödel und die Tabellen vorzeigen lassen, welche der Schulmeister nach gehörigen Formularen zu führen gehalten ist“.

<sup>15</sup> Stapfer (1799), S. 39–40.

<sup>16</sup> Vgl. die Rubriken: Besoldung der Lehrer, Summe ihres Gehalts, Beschaffenheit des Schulgebäude, Zahl/Alter der Schulkinder, Art der Einteilung in der Schule, Ordnung und Schulgesetze, Gegenstand des Schulunterrichts, Schulbücher, Entlegenheit der Schule, Beschwerden der Lehrer. Stapfer verweist in den Instruktionen (Stapfer 1799, S. 94) selbst auf diese Nähe, indem er vorschlägt, dass die Lehrer ein Doppel ihrer Antworten auf seine Umfrage an die Schulinspektoren schicken sollten, die damit bereits vor ihren Besuchen über eine Gesamtsicht verfügen würden. Dies ist der Grund, dass die Lehrer zwei identische Formulare zum Ausfüllen erhielten. Das eine ging an den Minister für Wissenschaften und Künste (heute im Bundesar-



betreffenden Punkte zu, welche eine quasi-ethnologische oder zumindest „anthropologisierende“ Perspektive erkennen lassen, indem sie auch die „physischen, ökonomischen, intellektuellen und moralischen Verhältnissen“ der Lehrer umfassen<sup>17</sup>. Gleich wie er den Auftrag erhielt, über die Schule und sich selbst seinem Vorgesetzten Auskunft zu erteilen, war der Lehrer ebenso einer Beobachtung unterworfen. Wahrscheinlich geschah dies weniger in einer repressiven oder auf die Kontrolle des Lehrers zielenden Perspektive als in einer proto-staatlichen, sozialstatistische Daten zusammentragenden und erzieherischen Absicht. Die Tatsache, dass die Dorflehrer zu den einfachen Volksklassen gehörten, die in diesen Instruktionen durchaus thematisiert, ohne dass dies klar benannt wurde, verband sie mit dem Zielpublikum der Volksaufklärung. Im Namen des kantianischen Credos der Vervollkommenung des Menschengeschlechts zielten die *Instruktionen* auch auf die Verfeinerung des Lehrers.

In dieser Hinsicht besonders symptomatisch erscheint die an die Inspektoren gerichtete Empfehlung, die Lehrer zu belehrenden Unterhaltungen zu versammeln<sup>18</sup>. Dies erinnert an die „Bauerngespräche“ der Zeit der ökonomischen Gesellschaften, bei denen es darum ging, die Bauern an den landwirtschaftlichen Innovationen teilhaben zu lassen. Zwar blieben solche Zusammenkünfte der Initiative des Schulinspektors überlassen, doch ihr Zweck war klar vorgeschrieben:

die Schulmeister zu einer freyen Mittheilung zu ermuntern, ihnen ihren Beruf darzustellen als ein eigenes Feld, auf dem eine besondere Bahn der Vervollkommenung abgesteckt ist, sie unter einander in einen Verkehr der Fortbildung und Nacheiferung zu bringen, und dadurch ihre Selbstachtung sowohl als ihre Bedürfnisse einer steigenden Belehrung zu erneuen.<sup>19</sup>

Worum es bei den Treffen ging, hätte nicht klarer festgelegt werden können: Es handelte sich zuerst darum, ein professionelles Bewusstsein der Lehrer zu entwickeln. Dieses war die Voraussetzung für jede Verbesserung ihres Kenntnisstands und war in einer Zeit, in der die Mehrheit der Lehrer nebst dem Unterricht einem weiteren Erwerb nachgingen und in der sie sich – im Gegensatz etwa zu den Medizinern, deren Berufsstand sich gegen Ende des Ancien Regimes zu organisieren begann – nicht durch eine spezifische Ausbildung abgrenzen konnten, alles andere als selbstverständlich.

Stapfer beschrieb ebenso präzise die zwei besten Mittel, um die Lehrer im Rahmen ihrer Zusammenkünfte mit den Schulinspektoren aufzuklären. Das erste bestand darin, ihnen Vorlesungen, etwa von Ausschnitten aus Büchern oder „aus Abhandlungen, die eine zufällige und lokale Entstehung haben“ zu geben. Zweitens sei es „noch zweckmässiger“ den Lehrern bei diesen Gelegenheiten Neuigkeiten aus dem Schulwesen in verschiede-

---

chiv), während die Exemplare für die Inspektoren der Distrikte sich größtenteils in den Staatsarchiven befinden.

<sup>17</sup> Vgl. die Rubriken Namen/Alter der Schullehrer, ursprünglicher Beruf, Gesundheitsumstände, Innere Beschaffenheit (ob z.B. reinlich, gesund, friedlich, fleißig) und Sittlichkeit (ob Trunkenheit, Prozesssucht, Jähzorn, Ehestreit, mürrisches Wesen, Religionsschwärmerei etc.), sittlicher Charakter (Fähigkeit sich zu vervollkommen, äußere Mittel dazu, z.B. Büchervorrat, Verkehr mit einsichtsvollen Männern), Geschichtlichkeit in den Fächern des Unterrichts, Methode bei den Schulgeschäften, Vermischtes (für weitere belehrende Data über die Geschichte ihrer Bildung oder ihres Lebens und ihrer jetzigen Verhältnisse, Patriotismus, Familienumstände usw.) Stapfer (1799), S. 41f.

<sup>18</sup> Stapfer (1799), S. 33: „Und nach geendigter Schule wird er [der Schulinspektor, DTR] in freundschaftlicher Unterhaltung ihm [dem Schullehrer, DTR] darüber die gehörige Belehrung erteilen.“

<sup>19</sup> Stapfer (1799), S. 48.

nen Landesteilen mitzuteilen.<sup>20</sup> Dazu sollten auch die Schwierigkeiten des öffentlichen Schulwesens gehören, denn nichts sei belehrender als die Tatsachen und der Wert des Beispiels. Der Schulinspektor wurde im Übrigen ermahnt, Treffen zwischen den Lehrern zu fördern. Allerdings sollten solche Versammlungen diskret gelenkt werden.

Der Besuch einer Lesegesellschaft oder einer Landbibliothek ergänzte die Palette der Erwartungen des Ministers an die Lehrer<sup>21</sup>. Sie sollten zudem im Stand sein, dem Inspektor die Schulbücher, die ihnen der Staat und die Gemeinde beschafften und auch das offizielle Periodikum der Regierung, das *Helvetische Volksblatt*, vorzuweisen und ihm den Inhalt zu erklären oder wie sie verwendet würden<sup>22</sup>. Diese Empfehlungen erinnern an ihren neuen Status als Staatsbeamte.

Haben die Amtseinsetzung des Lehrers und seine Ausbildung im Rahmen der Volksaufklärung, die von den gesetzgeberischen Projekten von Minister Stapfer skizziert wurden ihr Echo in der „bildungspolitischen Öffentlichkeit“ gefunden?

### 3 Ein aufzuwertendes Amt

Der für die Beantwortung dieser Frage analysierte Quellenkorpus besteht aus rund zwanzig Entwürfen zum öffentlichen Schulwesen, die Stapfer zwischen 1798 und 1799 erhalten hatte<sup>23</sup>. Wie Alfred Rohr gezeigt hat, ist dabei das Netzwerk seiner Bekannten, Freunde und Mitarbeiter genauso wie die Theologen gut vertreten<sup>24</sup>. Man findet namentlich den Stadtpfarrer von Luzern, Thaddäus Müller, einen Vertreter der katholischen Aufklärung, Père Girard aus Freiburg, den Pfarrer und Professor Ith, eine dominierende Figur der Berner Schule und Kirche, der Stapfers Mentor in seiner Studienzeit war, Philipp Emanuel Fellenberg, Heinrich Zschokke und den Professor für alte Sprachen am Collegium humanitatis und helvetischen Statthalter in Schaffhausen, Johann Georg Müller. Die Waadtländer sind mit fast zehn Entwürfen sehr präsent, darunter diejenigen der drei Professoren an der *Académie de Lausanne* Jean-Guillaume-Alexandre Leresche (praktische Theologie), Jean-David Secretan (Philosophie)<sup>25</sup> und Jean-Samuel François

<sup>20</sup> Stapfer (1799), S. 48.

<sup>21</sup> Stapfer (1799), S. 49: „An diesen Zusammenkünfte lässt sich hoffentlich in den meisten Distrikten eine kleine Lesegesellschaft oder eine Landschul-Leihbibliothek anknüpfen. Wenn man annimmt, dass der Distrikts-Schulinspektor selbst einen kleinen Büchervorrath besitzt, und dass er daraus die zweckmässigen zu einem gemeinnützigen Gebrauch ausleihen würde; so könnte er schon dadurch unter den Schulmeistern seines Bezirks viele bessere Begriffe verbreiten; um aber die Anstalt zu erweitern und durch Gemeingeist zu beleben, werden die Schulmeister eingeladen kleine Geldbeträge, etwa einen Gulden jährlich beyzuschies- sen.“

<sup>22</sup> Stapfer (1799), S. 33. „Insbesondere kann er [der Schulinspektor, DTR] sich erkundigen wie das Volksblatt, welchen den Schulmeistern zugeschickt wird benutzt und aufbewahrt werde.“

<sup>23</sup> Dieser Quellenkorpus und seine Autoren sind im Detail bei Bütikofer (2006) vorgestellt, welche die pädagogischen Ideen und die Sicht auf das Schulsystem als Messlatte des Demokratisierungsprozess analysiert hat. Die Autorin hat rund 15 Entwürfe transkribiert, wobei dies vor allem bei den französischsprachigen Texten bisweilen mit Schwierigkeiten verbunden war.

<sup>24</sup> Rohr 2005, S. 59-60.

<sup>25</sup> Es handelt sich klar um Jean-David und nicht um den Richter und helvetischen Direktor Philippe Secretan, dem Anna Bütikofer diesen Text zuschreibt. Der Sohn von Jean-Abram Secretan und Charlotte Francillon, Jean-David Secretan (1761-1822) war Unterdiakon in Lausanne (1792-1794) bevor er Professor an der *Académie de Lausanne* wurde, deren Rektor er zwischen 1802 und 1805 war. 1817 verlies er die Akademie um in Vevey ein Pfarrerstelle anzunehmen. Er publizierte unter anderem *De l'instruction publique dans ses*

(Physik) und derjenige des Pfarrers und Herausgebers der *Etrennes helvétiques* Philippe-Sirice Bridel. Zu diesen bekannten Persönlichkeiten, deren Entwürfe teilweise publiziert wurden, kamen weniger prominenten Autoren, zu denen zwei Thurgauer Lehrer, Joseph Anton Huber und Paulus Dünner, zu zählen sind.

Überfliegt man diese rund zwanzig Texte, die inhaltlich sehr unterschiedlich sind, da sie weder auf eine Vorlage noch auf präzise Fragen antworteten, so drängt sich sofort eine Feststellung auf: Der Platz des Lehrers bleibt überall äußerst bescheiden. Gleich wie bei den französischen revolutionären Entwürfen, die – mit der bemerkenswerten Ausnahme Condorcets<sup>26</sup> – wenig Interesse für die Frage der Lehrer zeigten, sind auch in dieser Auswahl die Texte selten, die Lehrer als Akteure des Wandels oder sogar als einfache Schaltstellen des schulischen Systems thematisieren.

Die großen Ideen und Prinzipien betonend, denken die Autoren vor allem in den Begriffen der Unterrichtssysteme (von der Elementarschule bis zu den Nationalinstituten) und der Curricula. Wenn sie die Lehrer erwähnen, so nehmen sie die Stapferschen Vorschläge kaum auf, die darauf zielten, sie durch belehrende Gespräche aufzuklären und in ihnen ein professionelles Bewusstsein zu wecken: sie regen ihre Ausbildung durch einen Geistlichen oder im Rahmen der Seminarien respektive der *Ecoles Normales* an<sup>27</sup>. Die Interessengemeinschaft, die den Grundbesitzer und den Bauern in der Zeit der ökonomischen Gesellschaften und der ersten Welle der Volksaufklärung zu vereinigen vermochte, erscheint hier als inexistent. Der einzige Entwurf, der sich mit der Problematik der Wissensvermittlung aufhält, ist symptomatischerweise derjenige des Pfarrers und neuen Erziehungskommissar des Distrikts Oberes Simmental, Gottlieb Samuel Lauterburg, der auf seine persönlichen, zudem wenig ermutigenden Erfahrungen hinweist<sup>28</sup>.

Begründet mit mehr oder weniger alarmistischen Schilderungen der Lage wird in den Texten in Bezug auf die Lehrer besonders die Notwendigkeit hervorgehoben, diesen neben einer Grundausbildung ein besseres Einkommen zu sichern, was in den Augen der Autoren nur eine staatliche Gesetzgebung zu garantieren vermag. In seinem Überblick über die Schulen im Kanton Luzern kommt Thaddäus Müller zu folgendem Schluss:

---

*rapports avec l'Etat social* (1803) und *Des progrès de l'éducation et de l'instruction publique dans la deuxième moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle*, publiziert in den *Notices d'utilité publique* (1805-1807).

<sup>26</sup> Condorcet (1791), S. 151-180.

<sup>27</sup> So sah Höpfner, der Gründer der *Schweizerischen Monatsschrift*, ein „Schullehrer-Institut“ vor, indem die Lehrer „das natürliche Recht, der daraus folgenden Entwicklung der Constitution, die Geschichte, die Geographie, und die ersten Gründe der Naturgeschichte“ studieren sollten (1798/1800), S. 63. Es gilt hervorzuheben, dass Vorschläge, die sich spezifisch mit der Ausbildung der Lehrer befassten – und unseres Wissens bisher noch nicht systematisch ermittelt worden sind – ebenfalls Stapfer unterbreitet wurden.

<sup>28</sup> Lauterburg (1799), S. 155: „Ich habe endlich diesen Winter einen Jüngling von 17 Jahren vermögen, dass er den Entschluss fasste, sich einem Schuldienste zu widmen. Nach 20 Jahren ist dies der Einzige, der so viele Stunden, als ich benutzen konnte, bei mir zubrachte. Ich legte ihm auch schriftlich Fragen vor und liess sie mir auch schriftlich beantworten. Das gab Anlass zu Gesprächen, und seine Rede, seine Wissbegierde und sein Fleiss lassen mich hoffen, dass etwas mit ihm auszurichten sey. Vielleicht wären mehrere solcher Jünglinge anzulocken, wenn ihnen Prämien ausgesetzt werden, auf die sie sich bey standhaftem Fleisse freuen könnten. Woher aber dieselben nehmen?“ Dieser lange Text, der für sich allein eine Studie lohnen würde, thematisiert aufschlussreich die Spannungen, welche die Beziehungen zwischen Lehrer und Pfarrer prägten. Zu Lauterburg, einem ökonomischen Patrioten und Autor einer Beschreibung der Lenk, vgl. Michel (1978).

Das Resultat der Übersicht ist traurig: Schulen ohne Schulgebäude, Lehrer ohne Lust zu lehren und ohne Geschicklichkeit und Besoldung; eine Lehrart ohne Uebereinstimmung und nach den verkehrtesten Methoden.<sup>29</sup>

Professor François betont seinerseits, dass der „erste entscheidende Fehler, den man beobachten kann“ sei, „dass die Lehrer, denen man auf dem Land die Unterrichtung der Kinder anvertraut, im Allgemeinen zu wenig zahlreich, überlastet und schlecht bezahlt sind.“<sup>30</sup> Zschokke wiederum insistiert auf der Notwendigkeit, einen einheitlichen Lohn einzuführen und die Rangunterschiede zu beseitigen.<sup>31</sup> Diese egalitaristische Sicht wird von Tschan geteilt, der die Lohnunterschiede zwischen den Lehrern in den Elementarschulen und den Gymnasien beseitigen will<sup>32</sup>, während Miville vorschlägt, die Löhne der „Oberlehrer“ einerseits und der „Unterlehrer“ andererseits einander anzugleichen<sup>33</sup>. Secretan gibt sich überzeugt, dass wenn man den Lehrern „einen fixen Lohn zusichert, sie der Arbeit eine beträchtliche Zeit widmen können“<sup>34</sup>. Der die Gründung eines Ausbildungsinstituts für Lehrer befürwortende Pfarrer Bridel, denkt, dass man ihnen zuerst einen anständigen Lohn garantieren sollte<sup>35</sup>.

Es ist hier daran zu erinnern, dass die Behauptung, die Lehrer hätten in materieller Not gelebt, von neueren Forschungen widerlegt worden ist. Ingrid Brühlwiler<sup>36</sup> hat anschaulich hervorgehoben, dass die Lohnklagen häufig keineswegs von den Lehrern mit den niedrigsten Einkommen kamen – ganz im Gegenteil. Über die Untersuchung des Diskurses der „Bildungsöffentlichkeit“ kommt man zum gleichen Schluss. Die Empfehlung mehrerer Autoren an den Minister für Wissenschaften und Künste, die Lehrer besser zu entschädigen, zielt weniger darauf ab, ihnen das Überleben zu sichern als darauf, die mit ihrem Amt verbundene Wertschätzung zu erhöhen<sup>37</sup>. Einige regen sogar eine Art Leistungslohn an, der die Anzahl Schüler berücksichtigen solle<sup>38</sup>. An anderer Stelle ist zu

<sup>29</sup> Stapfer/Müller (1799), S. 45.

<sup>30</sup> François (1798).

<sup>31</sup> Zschokke (1798).

<sup>32</sup> Tschan (1798).

<sup>33</sup> Miville (1798), S. 26.

<sup>34</sup> Secretan (1798), S. 213.

<sup>35</sup> Bridel (1799/1814).

<sup>36</sup> Brühlwiler (2014).

<sup>37</sup> Vgl. Heidegger (1798), S. 106: „Sollen die Menschen und Volkscharakter gut und gebessert werden, so kommt alles auf wohl eingerichtete Schulen der Kindern, auf gute Lehrbücher und vernünftige Lehrer an, die auch den Gebrauch von den Büchern zu machen wissen. [...] Dieses zu bewirken bedarf es aber kultivierte Lehrer, nicht nur einfältige Schreib- und Lehrmeister, die selbst nicht einmal gesunde Religion und Moralitätsbegriffe haben, nicht einmal ihre Muttersprache regelmässig schreiben und aussprechen können. Sey bis jezo die Ursache nicht darum: dass die Schulmeister schlecht besoldet waren? und dass ein Dorf-Schulmeister eben keine ehrenhafte Stelle war. [...] Nun bey verenderten Dingen sollte die Landesregierung und ihre Substituierte den Bedacht darauf nehmen durch gute Belohnung und Ehr Leute aufzumuntern sich dem Schulehalten zu wieden.“ Leresche (1798, S. 185) bringt dieselben Argumente vor: „einer der Hauptgründe, warum man wenige gute Schulmeister hat, ist die übermässige Niedrigkeit ihres Lohns.“ Lauterburg (1798, S. 149) pflichtet ihnen bei: „Wir haben auf dem Lande noch wenig tägliche Schullehrer. An diesem Mangel ist hauptsächlich die so sehr geringe Besoldung Schuld, um welche sie an den meisten Orten die Schule halten müssen. [...] Wer kann da hoffen, dass man Lehrer in die Schulen werden anstellen können, mit denen man fortkommen kann, wenn man Änderungen und Verbesserungen einführen will?“

<sup>38</sup> So Miville (1798, S. 26): „Ohne unentgeltliches Schulhaus u. ohne einer fixen Besoldung des Schulmeisters vom Staat wird in der gegenwärtigen Lage der Dinge keine Bürgerschule bestehen. [...] Damit aber ihr eigenes Interesse ihren Fleiss anspornte sollte der grössere Theil des Einkommens ihnen als Schulgeld zufal-

lesen, dass ein gebildeter Lehrer Auslagen habe, so die Kosten einer Bibliothek<sup>39</sup>, oder dass zu den Bedürfnisse des „Gelehrten“ auch Vergnügen und Erholung gehörten<sup>40</sup>.

In solchen Stellungnahmen kommt ein klarer Wille zum Ausdruck, die soziologische Zusammensetzung der Lehrerschaft zu verändern, die damals in Dorfschulen sogar Armengenössige umfasste (gemäß einem von den karitativen Schulen in England und Philanthropen in Deutschland vertretenen Modell, an dem sich etwa die *Ecoles de Charité* in Lausanne orientierten), der bei einigen Autoren von einer Reflexion über die soziale Anerkennung des Berufs begleitet wurde. Gemäß der Einschätzung von Thaddäus Müller war diese sehr unterschiedlich ausgeprägt<sup>41</sup>. Fellenberg ging hingegen davon aus, dass die Schulmeister vom oligarchischen Regime zu wenig Wertschätzung erfahren hätten<sup>42</sup>. Tschan und Dumaine als an den Gymnasien von Solothurn beziehungsweise Morges unterrichtende Geistliche wiederum schlagen vor, dass die Lehrer eine beratende Stimme bei den Nominationen<sup>43</sup> und bei der Schulinspektion erhalten sollten, da niemand die Schüler besser beurteilt als derjenige, der sie unterrichtet und da man dadurch den Lehrern die Achtung erweist, die sie in den Augen ihrer Schüler genießen müssen.<sup>44</sup> Pfarrer Bridel pflichtet dieser Aufwertung des Berufsstands ebenfalls bei:

Es ist wichtig, das absurde oder vielmehr barbarische Vorurteil zu zerstören, das mancherorts dazu neigt, diese Klasse von Männern, die durch den Dienst, den sie leisten so respektabel sind, herabzuwürdigen und sie in den Augen der Dorfbewohner aus der Lächerlichkeit emporzuheben, in die sie eine tiefverwurzelte Boshaftigkeit gestürzt hat.<sup>45</sup>

Eine symbolische öffentliche Anerkennung des Lehrers wird nur sehr am Rand in Betracht gezogen. So unterstreichen der Statthalter des Kantons Linth, Franz Josef Benedict Bernold und der ehemalige „Quartierhauptmann“ und Zürcher Publizist Heinrich Heidegger, ein Bewunderer der amerikanischen Revolution und Befürworter der direkten Demokratie, dass die Lehrer ihren Platz in den patriotischen Festen hätten<sup>46</sup>. Heidegger weist ihnen sogar einen solchen in den offiziellen Festumzügen zu. Jedoch sollten die Lehrer nicht mit den Repräsentanten der Munizipalität und des Klerus auf die Tribüne steigen. Den Lehrer in die Honoratioren einzuschließen, war ein Schritt, den die Autoren der Entwürfe nicht bereit waren zu wagen, selbst in der Ära der Freiheit und Gleichheit.

#### 4 Neue Zeiten

Von den zwanzig untersuchten Texten schenken nur zwei den Lehrern besondere Beachtung und schreiben ihnen eine aktive Rolle zu. Sie stammen vom Waadtländer Secretan und vom Solothurner Tschan, der eine Philosophieprofessor an der *Académie de Lausanne*, der andere Mathematiklehrer am Gymnasium Solothurn. Im Unterkapitel, das

---

len; und weil nicht alle Eltern der Pfarrschulen den erhöhten Schullohn zu bezahlen vermögen, so trüge der Staat denselben statt ihnen.”

<sup>39</sup> Schulthess (1799a).

<sup>40</sup> Secretan (1798).

<sup>41</sup> Stapfer/Müller (1799).

<sup>42</sup> Fellenberg (1798), S. 288: „Es lag im Geiste der Oligarchie die Volkslehrer unterzuwürdigen.”

<sup>43</sup> Tschan (1798)

<sup>44</sup> Dumaine (1798), S. 30.

<sup>45</sup> Bridel (1799/1814), S. 362.

<sup>46</sup> Heidegger (1799); Bernold (1799).

sie ihnen widmen, bezeichnen beide die Schullehrer in der neuen Terminologie als „öffentliche Lehrer“. Es liegt ihnen fern, diese als Staatsbeamte zu sehen. Im Bestreben, ihre Rolle im Erziehungsprozess zu verbessern, verbinden beide Autoren die Lehrer mit der Figur des Vaters und des Hauslehrers.

Tschans Wunschbild des Lehrers – denn genau darum handelt es sich – nimmt explizit auf das väterliche Modell Bezug:

Da die ordentlichen Lehrer in den untern Schulen Vaterstelle vertreten, so sollen sie sich in ihren Bestimmungen und in ihrem ganzen Betragen als liebevolle und kluge Väter gegen ihre Schüler bezeigen.<sup>47</sup>

Wenn somit eine Delegation der väterlichen Autorität an den Lehrer in der säkularen Erziehung nötig ist, so erweist sie sich in der Frage der religiösen Unterweisung als gegenseitig. Während „die Eltern gemäss den Naturrechten ihre Kinder in dem Gottesdienste erziehen können, zu dem sie sich selbst bekennen“<sup>48</sup>, ist der Lehrer-Vater in den Augen des Solothurner Priesters verantwortlich für den Fortschritt der Aneignung von Kenntnissen wie „Tugend und gute Lebensart“<sup>49</sup>. Er unterrichtet die Kinder, indem er sie unterhält und unternimmt mit ihnen mindestens einmal pro Woche einen Spaziergang, ob im Sommer oder im Winter, was ihm erlaubt, ihr Vertrauen zu gewinnen und damit ihren Charakter besser kennenzulernen. Um in der Lage zu sein, ihren Fähigkeiten in seinem Unterricht Rechnung zu tragen, muss er über einen bestimmten Handlungsspielraum verfügen, den er nicht über Gebühr in Anspruch nehmen sollte.<sup>50</sup> Diese Freiheit erstreckt sich auch auf das Unterrichtsmaterial. Tschan plädiert hier dafür, dass man die Meinung aller Lehrer einholen solle, um die besten Lehrmittel auszuwählen. Wenn die Lehrer „höherer Wissenschaften“ von Zeit zu Zeit ein Buch oder eine Abhandlung veröffentlichten, so könne man den Lehrern an den Elementarschulen eine solche Möglichkeit nicht verweigern.

Selbst die gewählten Lehrbücher auch in den unteren Schulen darf man nicht so fest bestimmen, dass nicht die Lehrer unter gehöriger Aufsicht andre Bücher oder ihre eigenen Schriften erklären dürften.<sup>51</sup>

Man bemerkt, dass der Lehrer Tschans unleugbar rousseauistische Züge trägt. Wie der Autor des *Emile* macht sich der Solothurner Priester zudem die Mühe, klarzustellen, dass sein Modell in der Realität nicht existiert. Und wie Rousseau setzt er dem Lehrer das Glück seiner Schüler als wichtigstes Ziel, indem er den Akzent auf die notwendige Distanz zu den Leidenschaften setzt. Er vergisst auch nicht, manuelle Arbeit und landwirtschaftliche Tätigkeiten, sowie körperliche Übungen in seinem Lehrplan aufzunehmen.<sup>52</sup>

<sup>47</sup> Tschan (1798), S. 96.

<sup>48</sup> Ebd., S. 90.

<sup>49</sup> Ebd., S. 96.

<sup>50</sup> Ebd., S. 82: „So wenig überhaupt ein Lehrer von dem Wesentlichen der Schulanstalt eigenmächtig abweichen darf, um nicht selbst das beste Institut zum Spielwerke der Laune und Phantasie umzustalten, so soll es jedoch jedem Lehrer frey stehen, den Stoff seines Unterrichtes nach den Fähigkeiten seiner jeweiligen Schüler einzuschrenken oder auszudehnen und ihn auf die Art vorzutragen, die für ihn und seine Schüler die angenehmste sein wird.“

<sup>51</sup> Ebd., S. 83.

<sup>52</sup> Ebd., S. 97: „Er führet sie in Werkstädte und auf das Land, und macht sie auf mechanische und oekonomische Vortheile aufmerksam; er lässt sie selbst bey Gelegenheit Hand an die Arbeit legen; er ermuntert und härtet ihren Körper durch allerhand mässige Bewegungen.“

Dieser Lehrer, der selbst auf dem Weg der wissenschaftlichen und moralischen Vervollkommenung ist<sup>53</sup>, passt perfekt zur ebenso idealistischen Vision, die Stapfer vertritt. Der Lehrer, wie ihn Jean-David Secretan sieht, ist zusätzlich auch vom privaten Hauslehrerwesen inspiriert. Der Waadtländer verweist auf Montaigne, eine weitere klassische Referenz im Gebiet der Erziehung:

Über die Privatlehrer und die Schwierigkeit solche zu finden sprechend, hat Montaigne [...] grosse Wahrheiten ausgesprochen, die auch auf die öffentlichen Lehrer und das Unterscheidungsvermögen, dass sie stärker benützen müssen, um die Fähigkeiten ihrer Schüler in rechte Licht zu rücken.<sup>54</sup>

Als Beispiel zitiert Secretan die Vorschläge Montaignes, der Hauslehrer zu finden wünschte, die „eher einen gutgemachten als einen vollen Kopf“ hätten<sup>55</sup>, eine Anforderung die in seinen Augen im öffentlichen Erziehungswesen genauso grundlegend und – außerhalb des elterlichen Drucks, der im Rahmen des Hauslehrerwesens ausgeübt werde, sogar leichter realisierbar sei. Wie Tschan hält der Waadtländer ein langes Plädoyer für die Freiheit des Lehrers in Methodenfragen und bei den Lehrbüchern. Secretan geht davon aus, dass der Lehrer, damit er die Möglichkeit habe, sein eigenes Talent und dasjenige seiner Schüler zu entfalten, selbst Sorge dafür tragen müsse, neue Methoden auszuprobieren, weil nur die Erfahrung lehren könne, ob diese anzunehmen oder zu verwerfen seien<sup>56</sup>.

Weckte der auf der Regierungsebene vorgesehene neue Beamtenstatus des Lehrers Ängste? Die Beharrlichkeit mit der Tschan und Secretan die pädagogische Wirksamkeit und die Freiheit des Lehrers miteinander verbinden, lässt diesen Gedanken aufkommen, ebenso wie Secretans Überlegung, gemäß der ein wichtiges Problem gelöst wäre,

wenn man den Umfang der Autorität bestimmen könnte, den der Staat in dieser Beziehung ausüben kann, ohne die Autorität und den Einfluss, den die Natur den Eltern auf die Berufung ihrer Kinder gibt, in irgend einer Weise zu schwächen.<sup>57</sup>

Beide Autoren sind im Übrigen nicht die einzigen, die diese Frage berühren. Der Thurgauer Schulmeister Paulus Dünner welcher sich mit dem „vernünftigen und wohldenkenden Lehrer“ identifiziert, insistiert ebenfalls auf die notwendige Zurückhaltung des Staats und die in Fragen der Schulgesetzgebung gebotene Vorsicht. Er macht den Minister für Wissenschaften und Künste auf den kontraproduktiven Charakter von Zwangsmaßnahmen im Schulbücherbereich aufmerksam:

An guten Büchern, die auf solche Art sowohl Religion= als andre Menschen und Bürger so nothwendige und brauchbare Kenntnisse beybringen und mit welchen sich ein Lehrer, wenn er auch nur einen mittelmässigen Kopf, aber desto mehr guten Willen besitzt, forthelfen könnte,

<sup>53</sup> Ebd., S. 98: „Er liest, was er Gutes über die Erziehung finden kann, und ziehet oft kluge und erfahrene Männer zu Rathe. Er sucht seine Kenntnisse in jedem Fache zu erweitern und vor allem seinen eignen Character zu versittlichen und zu vervollkommen.“

<sup>54</sup> Secretan (1798), S. 226.

<sup>55</sup> Ebd.

<sup>56</sup> Ebd., S. 227: „Reglemente von Schulen oder Kollegien, welche den Stoff und die Form der Lektionen, die Auswahl der Bücher und den Ablauf des Unterrichts vorschreiben, sind in mehrfacher Hinsicht notwendig, um zu verhüten, dass zwischen den einzelnen System und individuellen Meinungen ein zu grosser Abstand entsteht, doch [...] sie sind oft ein Hindernis für den Fortschritt, den man von den Talenten und der Sorgfalt eines tüchtigen Mannes erwarten könnte, wenn er eine grössere Freiheit geniessen würde.“

<sup>57</sup> Ebd., S. 255.



hat es wol keinen Mangel [...]. Aber, wie können dergleichen Bücher, aus welchen der junge Bürger, unter der Leitung eines vernünftigen und woldenkenden Lehrers eine gesunde und für ihn passende Geistes Nahrung finden könnte, zum allgemeinen Schulgebrauch an Orten, wo sie noch nicht bekannt – wo das Bedürfniss nach einer bessern Lehr Methode noch nicht empfunden wird, mit Nutzen eingeführt werden? Etwa nur bloss durch Gesetze, oder durch Zwangsmittel? Dieses wäre meines Dafürhaltens das sicherste Mittel, ein Volk, das noch grossentheils an die Bande der Vorurteile und der Unwissenheit gefesselt ist, und dem schon der blosser Name Neüierungen, wenn nicht sinnliche Vortheile sichtbar hervorstecken, äusserst verhasst ist, für alles Gute nicht bloss unempfänglich zu machen, sondern sogar seinen Eigensinn dagegen zu empören.<sup>58</sup>

Wenn der Lehrer aus Weinfeldern sich hier zum Anwalt der Rücksicht auf die bestehenden Praktiken macht, verwenden sich andere dafür, dem Lehrer eine Rolle als Vermittler der Prinzipien des neuen Regimes streitig zu machen. So spricht der Zürcher Johannes Schulthess, Professor für alte Sprachen am Carolinum in Zürich, dessen Entwurf im März 1799 im *Schweizer Republikaner* erschienen war – und deshalb als Reaktion auf die Publikation der *Instruktionen* Stapfers interpretiert werden kann –, das in seinen Augen entscheidende Problem der Freiheit des Lehrers an, nämlich den unpolitischen Charakter seiner Aufgabe:

Hieraus folgt unwidersprechlich, dass der Staat um seiner eigener Existenz willen, die Aufklärung, Moralität und Religiosität, in seiner Mitte begünstigen, und ihnen [den Lehrern] hinreichenden Unterhalt zukommen lassen müsse: doch mit der unverletzlichen Vorsichtsregel, dass die Lehrer nicht von der Willkühr der Gewalthaber abhängig werden, als Creaturen derselben reden oder schweigen müssen, und so der Volksunterricht zum Werckzeug der jedesmaligen Politik ausarte.<sup>59</sup>

Während einige Autoren in den neuen Zeiten einen Lehrer sehen, der dank der Unterstützung des Staats besser verdienen soll, aber seine Gedanken- und Handlungsfreiheit in Bezug auf sich behalten sollte, verbinden andere mit der neuen Ära eine Feminisierung der Erziehung. „Halten wir nicht, wie im Ancien Régime, die Frauen von unseren Institutionen fern“, schreibt Professor François<sup>60</sup>, der sie wegen ihrer Sanftheit und Geduld als besonders geeignet für den Unterricht der kleinen Kinder hält. Wie die anderen Autoren, die sich bei dieser Frage aufhalten, leitet der Lausanner Professor die Rolle der Lehrerin von derjenigen der Mutter ab und ordnet die Funktion der Lehrerin derjenigen des Lehrers unter. Damit versucht er, die Veränderung wieder in eine Kontinuität einzuordnen.

Wir ändern nichts an der Lage unserer heutigen Schulmeister, wir verbessern ihren Lohn, und erleichtern ihre Bürde, wenn wir fähige Frauen dafür interessieren, am Schulwesen mitzuwirken

<sup>58</sup> Dünner (1799), S. 265-266.

<sup>59</sup> Schulthess (1799b), S. 23. Dieser Überlegung pflichtet auch Johann Michael Afsprung, Mitglied des Erziehungsrats des Kantons Säntis bei, wenn auch vorsichtiger und unter dem Deckmantel der Respektierung der Gesetze: „Das Recht der Natur und das Völkerrecht erfordert einen geschickten und unbefangenen Mann. Die Gesetze des Vaterlandes und der Polizey solten einen eifrigen Patrioten und beredten Mann zum öffentlichen Lehrer haben. Doch dörfen die auswärtigen Rechte und das römische nicht ganz versäumet werden, weil man ausserdem manchmal die Rechte einheimischer Bürger den Gefahrn aussetzte.“ Afsprung (1798), S. 65.

<sup>60</sup> François (1798), S. 28.

geben wir ihnen eine Aufgabe zurück, zu der sie die Natur in erster Linie für die frühe Kindheit und für die Erziehung ihres eigenen Geschlechts beruft.<sup>61</sup>

In seinem Entwurf für die Dorfschulen preist Dekan Bridel die Lehrerin auch als Stellvertreterin für unwissende und nachlässige Mütter an, welche ihren Töchtern notwendige Fähigkeiten nicht weitergeben. Die Lehrerinnen müssten diese daher lehren, „zu nähen, zu stricken, zu spinnen, Wäsche und Strümpfe zu flicken [...], Sauberkeit, Ordnung und hauswirtschaftliche Tätigkeiten [...], den älteren Schülerinnen die notwendigen Kenntnisse, um einen Haushalt zu führen“<sup>62</sup>. Andere Autoren fordern auch für die Lehrerinnen eine Berufsausbildung. In seinem Entwurf für eine Reform der Elementarschulen der Stadt Basel argumentiert Miville in diese Richtung und lobt einen gewissen Zimmermann, welcher Lehrerinnen für die Mädchenschulen ausbilden wolle. Gemäß Fellenberg müssten, „die bemeldten Staatsschulen [...] nach unserm Plane besonders auch hinreichende Volkslehrer-Bildungsanstalten in sich fassen, und ja das weibliche Geschlecht in dieser Beziehung nicht übergehen“<sup>63</sup>. Ist daher, wenn es überhaupt eine Figur gibt, deren Aufstieg einige Entwürfe markieren, dies nicht eher die Lehrerin als der Lehrer?

## 5 Im Schatten des Pfarrers

Die Beleuchtung des Bildes des Lehrers erlaubt es festzustellen, bis zu welchem Grad er letzten Endes im Schatten des Pfarrers bleibt. Diese Feststellung führt dazu, den Umschwung, welche die Helvetik für die Geschichte des Schulwesens bedeutete, erneut zu überdenken. Holger Böning hat diese als „Wende im schweizerischen Volksschulwesen“<sup>64</sup> charakterisiert; Anna Bütikofer schlug später vor, diese Interpretation zu nuancieren, indem sie ausgehend von demselben Quellenkorpus, der hier untersucht wurde, betonte, dass sich „diese Wende weniger in der Realität des Schulwesens als vielmehr in den schulpädagogischen Ideen und Diskursen abzeichnet.“ Diese diskursive Wende muss allerdings ebenfalls nuanciert werden und weist nicht so klar, wie die Autorin es vermutet, auf die Anfänge einer Professionalisierungsentwicklung hin, die „aus dem kirchlichen einen staatlichen Beamten machen will“<sup>65</sup>. Es scheint, dass, wenn man die Sache weniger teleologisch analysiert und die Institutionen nicht losgelöst von ihren Akteuren (und die Kirche ohne den Klerus) betrachtet, man eher auf eine interessante Kombination von kirchlichen und staatlichen Elementen stößt. Dies unterschied sich vom französischen Vorbild und hatte in den zeitgenössischen Vorstellungen nichts Unvereinbares an sich.

Die Idee, dass der Klerus im öffentlichen Schulwesen eine wichtige Rolle spielen sollte und seine Wichtigkeit im Hinblick auf das gewachsene Interesse für die Bildung und ihre Förderung als Staatsaufgabe vielleicht sogar noch zunehmen könnte, durchdringt tatsächlich viele der an Stapfer gesandten Entwürfe. Das gilt nicht nur für die von Theologen stammenden Vorschläge, auch wenn diese besonders gut vertreten sind. So erklärt beispielsweise der Lehrer Paulus Dünner, er erwarte vom Pfarrer, dass er seine Autorität

<sup>61</sup> Ebd., S. 25.

<sup>62</sup> Bridel (1799/1814), S. 384-385.

<sup>63</sup> Fellenberg (1798), S. 285.

<sup>64</sup> Böning (1998), S. 223.

<sup>65</sup> Bütikofer (2006), S. 206.

einsetze, um die Einwohner von der Wichtigkeit des Wissenserwerbs zu überzeugen<sup>66</sup>. Nach Leresche war die Vervollkommnung der Lehrer möglich „vor allem wenn die Pfarrer durch ihre Dienste diese Vervollkommnung unterstützen“<sup>67</sup>. Sogar Samuel François, Physikprofessor an der *Académie de Lausanne*, Mitglied des patriotischen Clubs der *Amis de la liberté* und glühender Befürworter der Mitwirkung der Zivilgesellschaft (Eltern, Nachbarschaft) in schulischen Fragen, meinte, dass die Arbeit der Lehrer nicht nur von den lokalen Behörden, sondern auch vom Pfarrer überwacht werden sollte. Gewiss herrschten in dieser Frage zwischen den Autoren bisweilen substantielle Meinungsunterschiede, die hier nicht vertieft werden können. Verwiesen sei nur darauf, dass der einzige Autor der den Lehrer von jeder pastoralen Aufsicht befreien will, Secretan ist, der die am stärksten säkularisierte Sichtweise auf die Schule vertritt. Doch steht bei ihm der Lehrer zwar nicht im Schatten des Pfarrers aber in demjenigen der Eltern, wie der Titel seines Entwurfs (*Appel aux pères et mères et à la nation helvétique sur l'instruction publique et républicaine*) anschaulich zeigt, welcher die Erziehung als eine Partnerschaft zwischen dem Staat und den Vätern und Müttern sieht, wobei Ersterem klar eine bezogen auf die Eltern subsidiäre Tätigkeit zugeteilt wird.

Das Gewicht, das gemäß dem Wortlaut der helvetischen Verfassung auf die Aufklärung als Staatszweck gelegt wurde und die Fähigkeiten, welche die Lehrer der neuen Regierung haben sollten, sprachen für die Geistlichen. Im Grunde erschienen sie umso wichtiger, je höher das erwartete Wissensniveau war, obschon der allgemeine Kontext für sie nicht günstig war.

Die Pfarrer haben Kenntnisse um das öffentliche Schulwesen wirksam zu unterstützen und müssen diese haben [...]. Aber man sollte ihre Tätigkeiten und ihre Ämter noch stärker an dieses nützliche Ziel anpassen, ihnen unter diesem Gesichtspunkt mehr Vertrauen schenken und Einfluss einräumen und das Volk überzeugen, dass eine der wichtigsten Aufgaben des evangelischen Pfarramts das Angebot eines allen Altersstufen angepassten Unterrichts ist.<sup>68</sup>

Wie bei Bridel trägt bei Heinrich Heidegger der gebildete Landschulmeister die Züge des Geistlichen, oder vielmehr des zukünftigen Geistlichen: „Die Kandidaten zum Predigtamt“, so schreibt er, „würde ich damit zu Volksschullehrern vorbereiten“<sup>69</sup>. Und weiter schlägt der Zürcher vor, dass nach abgeschlossenem Gymnasium jeder Pfarramtskandidat beauftragt werden solle, eine oder mehrere Schulen zu beaufsichtigen und dabei die Prüfungen abnehmen und selbst unterrichten solle, was sich als sehr vorteilhaft für den Schulmeister erweisen werde. Heinrich Zschokke seinerseits sieht im Einsatz von Pfarrern im Unterricht vor allem einen wirtschaftlichen Vorteil: da diese bereits besoldet seien, kosteten sie dem Staat und den Gemeinden nichts und könnten die Lehrer der unter zwölfjährigen Kinder entlasten.<sup>70</sup> Der Professor der alten Sprachen, Johann Georg Müller, vertrat die Meinung, dass die Pfarrer nicht nur die Schulaufsicht ausüben, sondern selbst zwischen sechs und acht Stunden pro Woche unterrichten sollten. Er ist es

<sup>66</sup> Dünner (1798), S. 266: Deshalb sollten besonders Landprediger dazu angehalten werden, „mehrere Edukations Predigten zu halten als bis dahin.“

<sup>67</sup> Leresche (1799), S. 185.

<sup>68</sup> Bridel (1799/1814), S. 361-362.

<sup>69</sup> Heidegger (1799), S. 109.

<sup>70</sup> Zschokke (1798), S. 47-48: „Hier werden die Geistlichen auf dem Lande dem Staate auf eine anderer Weise wahrhaft nützlich und nothwendig werden. Sie sinds, welchen der höhere Unterricht der jungen Bürger anvertraut wird.“

auch, der die auffallendste – und der Verfassung gegenüber sehr polemische – Formulierung wählt, wenn er auf die Prädisposition der im Staatskirchentum sozialisierten protestantischen Pfarrer hinweist, in der Gemeinde erzieherische Verantwortung zu übernehmen:

Nach acht protestantischen Begriffen – vielleicht auch nach dem Geist unserer Constitution! – rechne ich auch das *Predigtamt* zu den Erziehungs-Anstalten. [...] Lehrer und Führer seiner Gemeinde soll der Prediger sein.<sup>71</sup>

In derselben Tradition des protestantischen Staatskirchentums erwartete der Berner Pfarrer Lauterburg staatliche Unterstützung für seine pädagogischen Initiativen, wobei er betonte „wie wenig noch an theil Orten ein Pfarrer vermag, im Schulwesen Neuerungen, wie zweckmässig sie auch seyn mögen, zu trefen, wenn er nicht von höherem Orte aus darzu unterstützt wird“.<sup>72</sup>

Stapfer sah die Dinge letztlich nicht anders. Hier liegt der Grund warum er besonders viel Kraft dafür einsetzte, den in seiner traditionellen Autorität erschütterten Klerus über neue verfassungsmäßige Bestimmungen zurückzugewinnen. Schon während seiner diplomatischen Mission in Paris im Frühjahr 1798 wandte sich der Theologe mit einem Memorandum an das französische Direktorium und betonte, die „Pfarrer der politischen Rechte zu berauben ist der Gipfel der Ungerechtigkeit und eine Verhöhnung der heiligen Sache der geistigen Vervollkommenung des Menschen“.<sup>73</sup> Nachdem er Minister für Wissenschaften und Künste geworden war, ergänzte er die mit dem direktorialen Beschluss vom Juli 1798 über die provisorische Organisation des öffentlichen Schulwesens eingesetzten Erziehungsräte mit einer Kommission für die religiöse Unterweisung, was bezeugt, dass er dem Staat das Recht einräumte, sich in diesen Bereich einzumischen.<sup>74</sup> Drei Monate später insistierte der Minister in einem *Kreisschreiben an die Religionslehrer*, auf der notwendigen Mitwirkung der Geistlichen in der Beaufsichtigung der Schulen, – eine Aufgabe, die übrigens von den sich immer noch in Kraft befindlichen Kirchenordnungen vorgeschrieben war – sowie an der Verbesserung des Schulwesens und an der Ausbildung der Schulmeister.<sup>75</sup>

Das klarste Bild der Erwartungen Stapfers an den Klerus findet sich in der Umfrage, die er bei den Pfarrern durchführte, der sogenannten Pfarrer-Enquête, die gleichzeitig mit der an die Lehrer gerichteten Enquête stattfand.<sup>76</sup> Der Minister beschränkte sich hier

<sup>71</sup> Müller (1798), S. 7.

<sup>72</sup> Lauterburg (1798), S. 164.

<sup>73</sup> Stapfer zit. in: Rohr (2005), S. 60.

<sup>74</sup> Dieser interessante, von Strickler in seiner *Actensammlung* erwähnte und von Luginbühl (1902), S. 320-321 reproduzierte Entwurf, wurde von den Forschern bis heute vernachlässigt. Er überträgt einer aus drei Pfarrern zusammengesetzten Kommission, die von allen Geistlichen des Kantons unter dem Vorbehalt der Bestätigung durch die betroffene Munizipalgemeinde und die Verwaltungskammer gewählt werden, folgende Aufgaben: 1. Die Ernennung der für die religiöse Unterweisung verantwortlichen Pfarrer, 2. Diejenige der vier mit der unparteiischen Überprüfung aller Kirchen des Distrikts betrauten Aufseher. Im Fall von Divergenzen zwischen der Munizipalität und der Verwaltungskammer kam dem Erziehungsrat oder dem Minister für Wissenschaften und Künste die Entscheidungsgewalt zu. Gemäß Strickler war diese Maßregel anscheinend den Regierungsstatthaltern nur handschriftlich zugestellt worden (vgl. Amtliche Sammlung 1887, S. 611); Luginbühl (1902, S. 321) behauptet hingegen, der Entwurf habe vor dem Direktorium keine Gnade gefunden.

<sup>75</sup> Stapfer (1798/1902c), S. 86-88.

<sup>76</sup> Bundesarchiv, Bern, BO 1000/ 1483\_1367.

nicht darauf, über Fragen zu ihrem Umfang, ihren Finanzierungsquellen und ihrem Rechtsstatus eine Kartographie der Kirchgemeinden der Schweiz zusammenzustellen. Er fragte die Geistlichen – im Gegensatz zu den Lehrern – auch nach ihrem beruflichen Vorleben, welche Studien sie gemacht hätten, welches ihre literarischen Beschäftigungen seien und ob sie Mitglied einer literarischen Gesellschaft oder Mitglied des Erziehungsrats ihres Kantons seien. All dies findet sich in einer vielsagend mit „Verdienste“ betitelten Rubrik. Kurz, Stapfer gab sich die Mittel, um das Bildungsniveau des Klerus und seinen Einbezug in die neuen Erziehungsinstanzen im Hinblick auf den Aufbau des neuen Bildungsstaates, den er anstrebte, einschätzen zu können. Indem er dies tat, weckte er Hoffnungen, die in der ersten Phase der Revolution – bevor die Schweiz im Sommer 1799 zum Kriegsschauplatz wurde – protestantische und katholische Geistliche damit beantworteten, dass sie die Erziehungsprojekte der Regierung unterstützten. Ist es daher erstaunlich, dass die neuen Schulinspektoren, die ab Januar 1799 für die einzelnen Distrikte ernannt wurden und gemäß dem Wunsch Stapfers die Lehrer aufklärten, in ihrer erdrückenden Mehrheit Kirchenvertreter waren<sup>77</sup>? Übrigens war dies eine Möglichkeit, den der Beschluss des Helvetischen Direktoriums vom Juli 1798 vorgesehen hatte, führte dieser doch aus, dass „der im Hauptort des Cantons sitzende Erziehungsrat [...] für jeden District einen Commissär des öffentlichen Unterrichts ernennen“ werde, „welcher aus den Kirchendienern des Districts genommen werden kann“<sup>78</sup>. War die Angelegenheit damit bereits erledigt?

Die eben gemachten Feststellungen liefern uns den Schlüssel zu einer alternativen Interpretation der Person des Dorfschullehrers im Dialog, der am Anfang dieses Beitrags angesprochen wurde. Verweist diese in der Publizistik der Helvetischen Regierung wenig übliche Figur eines die Dorfbewohner gelehrt über die neuen Prinzipien aufklärenden Lehrers, in Übereinstimmung mit dem Wunschbild der Regierung (und vielleicht ist das seine Hauptfunktion und es handelt sich sogar um eine Auftragsarbeit?) zwischen den Zeilen nicht auf den Autor des Gespräch selbst: in diesem Fall auf den ehemaligen katholischen Pfarrer Caspar Koch, der seine Autoritätsposition dadurch aufrechterhält, dass er sich dem dominanten protestantischen Modell eines „Lehrers und Führers“ seiner Gemeinde anschließt?

*Aus dem Französischen übersetzt von Adrian Zimmermann*

## Ungedruckte Quellen

Afsprung, Johann Michael [Säntis, Dezember 1798]: Skizze über einen Erziehungsplan der Jugend sowohl auf dem Lande als in den Städte für Helvetiens Bürger (Bundesarchiv Bern, BO 1000/1483\_1422, S. 30-38)  
Ediert in: Anna Bütikofer: Staat und Wissen. Bern: Haupt 2006, CD-ROM, S. 60-66

Bernold, Franz Benedict [Mels, Oktober 1798]: Gedanken über Schulwesen und Erziehung nach dem Geiste der Constitution (Bundesarchiv Bern, BO 1000/1483\_1422, S. 126-129)  
Ediert in: Anna Bütikofer: Staat und Wissen. Bern: Haupt 2006, CD-ROM, S. 55-59

<sup>77</sup> Beispielsweise finden sich im Kanton Léman unter den 17 ernannten Inspektoren 12 Pfarrer; im Kanton Freiburg gibt es unter ihnen nur einen Laien, der sein Amt nie antrat und im Kanton Zürich sind alle Inspektoren Pfarrer.

<sup>78</sup> Amtliche Sammlung (1887), S. 609.

- Dünner, Paulus [Weinfelden, 1799]: Meynungen und Wünsche eines thurgauischen Landschullehrer über das Schulwesen (Bundesarchiv Bern, BO 1000/1483\_1422, S. 44-51)  
 Ediert in: Anna Bütikofer: Staat und Wissen. Bern: Haupt 2006, CD-ROM, S. 264-268
- Dumaine, Louis [Morges, Juli 1798]: Projet d'éducation nationale pour la République helvétique (Bundesarchiv Bern, BO 1000/1483\_1422, S. 140-148)  
 Ediert in: Anna Bütikofer: Staat und Wissen. Bern: Haupt 2006, CD-ROM, S. 29-33
- Heidegger, Heinrich [Zürich, Februar 1799]: Über die Nothwendigkeit und Mittel einer Volks-Aufklärung (Bundesarchiv Bern, BO 1000/1483\_1422, S. 77-89)  
 Ediert in: Anna Bütikofer: Staat und Wissen. Bern: Haupt 2006, CD-ROM, S. 104-119
- Lauterburg, Gottlieb Samuel [Lenk, März 1799]: Über die Mängel unserer Volks-Schulen und ihre Verbesserung (Bundesarchiv Bern, BO 1000/1483\_1422, Hefte 61 und 62)  
 Ediert in: Anna Bütikofer: Staat und Wissen. Bern: Haupt 2006, CD-ROM, S. 120-182
- Leresche, Jean-Guillaume-Alexandre [Lausanne, März 1799]: Projet sur l'organisation des écoles (Bundesarchiv Bern, BO 1000/1483\_1422, S. 18-28)  
 Ediert in: Anna Bütikofer: Staat und Wissen. Bern: Haupt 2006, CD-ROM, S. 183-191
- Miville, Johann Friedrich [Basel, Juli 1798]: Vorschläge zur Verbesserung der niederen Schulen in der Stadt Basel (Bundesarchiv Bern, BO 1000/1483\_1422, S. 194-204)  
 Ediert in: Anna Bütikofer: Staat und Wissen. Bern: Haupt 2006, CD-ROM, S. 13-28
- Müller, Johann Georg [Schaffhausen, Mai 1798]: Vorschläge für die öffentliche Erziehung (Bundesarchiv Bern, BO 1000/1483\_1422, S. 149-154)  
 Ediert in: Anna Bütikofer: Staat und Wissen. Bern: Haupt 2006, CD-ROM, S. 3-12
- Secretan, Jean-David [Lausanne, März-April 1798]: Appel aux pères et mères et à la nation helvétique sur l'instruction publique et républicaine (Bundesarchiv Bern, BO 1000/1483\_1422, Heft 17)  
 Ediert in: Anna Bütikofer: Staat und Wissen. Bern: Haupt 2006, CD-ROM, S. 198-258
- Tschan, Urs Jakob [Solothurn, 1798]: Über die öffentlichen Schulen (Bundesarchiv Bern, BO 1000/1483\_1422, S. 90-124)  
 Ediert in: Anna Bütikofer: Staat und Wissen. Bern: Haupt 2006, CD-ROM, S. 67-103

## Gedruckte Quellen

- Amtliche Sammlung der Acten aus der Zeit der Helvetischen Republik (1798-1803), Band II (Juni bis September 1798). Johannes Strickler (Hrsg.). Bern: Stämpfli 1887
- Bridel, Philippe-Sirice: De l'instruction publique des enfans des villages (1799). In: Le Conservateur suisse, tome IV. Lausanne: Louis Knab 1814, S. 359-392
- Condorcet, Nicolas de: Cinq mémoires sur l'instruction publique (1791). Paris: réédition Garnier Flammarion 1994
- Fellenberg, Philipp Emanuel: Auszüge aus einer noch ungedruckten das helvetische Erziehungs- und Konstitutions-verbesserungs-Wesen betreffenden Schrift. In: Der schweizerische Republikaner 1798, Band II, S. 283-288
- François, Jean-Samuel: Sixième discours ou Mémoire du citoyen professeur François sur l'éducation commune, dédié aux habitans des campagnes. Lausanne: Hignou 1798
- Höpfner, Albrecht: Ueber die Einrichtung einer National-Universität, Kantons-Academien, und Municipalitäts- oder Primarschulen (1798). In: Helvetische Monatsschrift I(1800), S. 55-88
- [Koch, Caspar]: Gespräch zwischen dem Dorfvogte und Dorfschulmeister in der Schenke zu N. N., im Kanton Luzern, den 14. Hornung 1798. [o.O.]: [s.n.]
- Schulthess, Johannes (1799a): Schreiben des Bürger Professor Schulthess über die Verbesserung des öffentlichen Unterrichts, an den Herausgeber. In: Helvetischer Genius 1799, Band I, S. 112-134
- Schulthess, Johannes (1799b): Einige Gedanken über das Verhältnis der wissenschaftlichen Anstalten, der Schulen und Kirchen zum Staate. In: Der schweizerische Republikaner, 25 mars 1799, S. 18-23
- Stapfer, Philipp Albert (1798/1902a): Projet de loi sur les écoles élémentaires (1798). In: Rudolf Luginbühl: Phil. Alb. Stapfer, helvetischer Minister der Künste und Wissenschaften (1766-1840). Ein Lebens- und Kulturbild, 2. Ausgabe mit einem Anhang. Basel: R. Reich 1902, Beilage II, S. 526-536
- Stapfer, Philipp Albert (1798/1902b): Schulgesetzentwurf des helvetischen Direktoriums, 4. November 1798. Rudolf Luginbühl: Phil. Alb. Stapfer, helvetischer Minister der Künste und Wissenschaften (1766-1840). Ein Lebens- und Kulturbild, 2. Ausgabe mit einem Anhang. Basel: R. Reich 1902, Beilage III, S. 537-543

- Stapfer, Philipp Albert (1798/1902c): Kreisschreiben an die Religionslehrer Helvetiens (30. Oktober 1798). In: Rudolf Luginbühl: Phil. Alb. Stapfer, helvetischer Minister der Künste und Wissenschaften (1766-1840). Ein Lebens- und Kulturbild, 2. Ausgabe mit einem Anhang. Basel: R. Reich 1902, S. 85-91
- Stapfer, Philipp Albert: Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräthe. Luzern: Gruner und Gessner 1799
- Stapfer, Philipp Albert/Müller, Thaddeus: Zwei Anreden, gehalten bei der feierlichen Einsetzung des Erziehungsrathes zu Luzern, den 20. Jenner 1799. Luzern: Gruner und Gessner 1799
- Zschokke, Heinrich: Ideen zur Verbesserung des öffentlichen Unterrichts in der helvetischen Republik. In: Helvetisches Genius I(1798), S. 38-88

## Literatur

- Backo, Bronislaw: Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire (1982). Paris: Garnier 2002
- Bloch, Alexandra: Schulpflicht, Unentgeltlichkeit und Laizität des Unterrichts im Kanton Zürich zwischen 1770 und 1990. In: Lucien Criblez et al. (Hrsg.): Eine Schule für die Demokratie. Bern: P. Lang 1999, S. 123-155
- Böning Holger: Der Traum von Freiheit und Gleichheit. Helvetische Revolution und Republik (1798-1803). Zürich: Orell Füssli 1998
- Brühwiler, Ingrid: Finanzierung des Bildungswesens in der Helvetischen Republik. Darstellung verschiedener Akteure sowie deren Einfluss und Wirkung in unterschiedlichen Regionen der Schweiz um 1800. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014
- Bütikofer, Anna: Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungswesens im Diskurs der Helvetischen Republik. Bern: Haupt 2006
- Bütikofer, Anna: Das Projekt einer nationalen Schulgesetzgebung in der Helvetischen Republik (1798-1803). In: Lucien Criblez (Hrsg.): Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen. Bern: Haupt 2008, S. 33-55
- Condette, Jean-François: Histoire de la formation des enseignants en France. Paris: L'Harmattan 2007
- Gréard, Octave: La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours (1900): recueil des lois, décrets, ordonnances, arrêtés, règlements, décisions, avis, projets de lois avec table systématiques, Tome I. Paris: Delalain 1890
- Julia, Dominique: Instruction publique/éducation nationale. In: Albert Soboul: Dictionnaire historique de la révolution française, sous la direction de Jean-René Suratteau et François Gendron. Paris: Presses universitaires de France 1989, S. 575-581
- Luginbühl, Rudolf: Phil. Alb. Stapfer, helvetischer Minister der Künste und Wissenschaften (1766-1840). Ein Lebens- und Kulturbild, 2. Ausgabe mit einem Anhang. Basel: R. Reich 1902
- Michel, Hans: Die Lenk im Jahre 1799. Historische Texte von Pfarrer Gottlieb Samuel Lauterburg ergänzt durch ältere Quellenstücke und zeitgenössische Abbildungen. In: Berner Zeitschrift für Geschichte und Heimatkunde, Band 40(1978)
- Rohr, Adolf: Philipp Albert Stapfer, Minister der Helvetischen Republik und Gesandter der Schweiz in Paris 1798-1803. Baden: hier + jetzt 2005
- Tosato-Rigo, Danièle: Une didactique des droits de l'homme? Autour de quelques catéchismes républicains helvétiques. In: Silvia Arlettaz/René Pahud de Mortanges/Daniel Tröhler/Andreas Würzler/Simone Zurbuchen (Hrsg.): Menschenrechte und moderne Verfassung. Die Schweiz im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert. Genève: Slatkine 2012, S. 275-295





## Die gesetzlichen Grundlagen des niederen Schulwesens in der Helvetischen Republik im Vorfeld der Schul-Enquête

Bildung war ein zentraler Aspekt im politischen Programm der Helvetischen Republik, was sich an dem von Finanzminister Hans Konrad Finsler ausgearbeiteten Finanzplan vom 31. Juli 1798 ablesen lässt. Die budgetierten Ausgaben für das Departement des Ministers des öffentlichen Unterrichts betrugen 2 Millionen Schweizerfranken. Einzig das Departement des Kriegsministers schlug mit der Summe von 3 Millionen Franken höher zu Buche. Die Ausgaben der übrigen Departemente lagen hingegen alle unter einer Million (ASHR, Bd. 3, S. 124). Trotz des finanzpolitischen Gewichts ließ die Ausgestaltung eines reformorientierten Schulsystems auf sich warten. Regierung und Gesetzgeber waren kurz nach der Helvetischen Revolution nach eigenen Angaben von dringenderen Geschäften absorbiert. Erst als die Ratssitzungen nach dem Umzug in die neue Hauptstadt Luzern am 4. Oktober wieder aufgenommen wurden, appellierte das Direktorium an die gesetzgebenden Räte, sich möglichst bald der öffentlichen Erziehung zu widmen: „Das Verwaltungsdirektorium kann euch nicht dringend genug einladen, euch vorzugsweise mit diesen grossen Fragen, deren Wichtigkeit ihr ganz fühlen werdet, zu beschäftigen“ (ebd., S. 73). Trotz dieses Aufrufes blieben die gesetzlichen Bestimmungen zur schulischen Organisation im Allgemeinen und im Speziellen für die Berufsgruppe der Lehrerinnen und Lehrer bis zum Zeitpunkt der Schul-Enquête ungewiss.<sup>1</sup> Es sind indes normative Leitlinien für das Erziehungswesen festzustellen, die sich durch ein provisorisches Schulgesetz und die Schaffung von Erziehungsräten konkretisierten. Vieles blieb bis im Frühjahr 1799 lediglich abstraktes Verfassungsgut oder politische Rhetorik.

Das Direktorium und der Minister der Künste und Wissenschaften nutzten die Vertriebskanäle der Presseerzeugnisse für die Vermittlung ihrer reformerischen Absichten (Fuchs 2013, S. 151ff.). Sie wurde dabei nicht müde, die Bedeutsamkeit der Bildung einer breiten Öffentlichkeit darzulegen, wie beispielsweise in der Vorrede für den *Vorschlag eines Gesetzes für die untern Bürgerschulen* vom November 1798:

Man darf es kühn behaupten, dass es eine der wichtigsten Bothschaften ist, welche bisher von der Regierung an die Gesetzgeber ist abgelaufen worden, jene, welche sie einlud, die öffentliche Erziehung zum Gegenstand ihrer baldigen Berathschlagungen zu machen. [...] Das ganze Volk, und alle unsere Zeitgenossen sehen mit Sehnsucht dem Tage entgegen, wo die Stellvertreter der

---

<sup>1</sup> Die Mitglieder des Großen Rates anerkannten zwar die Wichtigkeit der öffentlichen Erziehung, verwiesen aber auf den bereits beim Minister der Künste und Wissenschaften in Auftrag gegebenen Gesetzesplan. Die Bildung einer Kommission für den öffentlichen Unterricht, wie sie Großrat Cartier vorgeschlagen hatte, wurde nicht realisiert (ASHR, Bd. 3, S. 73f.).

helvetischen Nation der Welt es beweisen werden, dass aus unsrer Revolution für Menschenveredlung ein reiner Gewinn erwachse. (Stapfer 1799, S. 59f.)

Bereits in einer sehr frühen Sitzung der gesetzgebenden Räte äusserte sich ein Mitglied über die notwendige Förderung der Schulen und insbesondere der Lehrer. Im Zusammenhang einer Debatte, die sich mit der Abschaffung des Zehntwesens beschäftigte, plädierte Großrat Schneider für die bessere Anerkennung der Lehrpersonen:

Was die Kirchen und Schulen anbetrifft, so habe ich mit Bedauern wahrgenommen, dass diejenigen Geistlichen, die die grössten Einkünfte gehabt, sich um das Heil der ihnen anvertrauten Seelen am wenigsten bekümmert [haben]. Der Schullehrer soll bis in diesen unsern Zeiten einer der wichtigsten Männer sein. Denn Aufklärung ist nöthig, welche bis dato noch allezeit gehemmt und unterdrückt wurde. (ASHR, Bd. 2, S. 25)

Die Relevanz der öffentlichen Erziehung für die Helvetische Republik machte es allerdings nicht einfacher, eine landesweite Schulreform umzusetzen. Bildung wurde regelrecht als Inbegriff für Fortschritt, Patriotismus und Aufklärung stilisiert, was bei reformkritischen Personen für Unmut sorgte. Trotz der zögerlichen Entwicklung eines helvetischen Schulgesetzes sind bereits zuvor die normativen Absichten einer helvetischen Pädagogik schwach erkennbar. Im Folgenden werden deren wichtigsten Etappen bis zum Zeitpunkt der Schul-Enquête dargestellt. Fünf Bereichen wurde dabei besondere Beachtung geschenkt: Der Helvetischen Verfassung (1), deren Interpretation in Form eines politischen Katechismus<sup>2</sup> (2), dem provisorischen Schulgesetz vom 24. Juli 1798, das als Gesetzesgrundlage während dem Einsammeln von Stapfers Schul-Enquête gültig war (3) und dem geplanten Schulgesetz, das im Frühjahr 1799 im helvetischen Parlament Schiffbruch erlitten hatte (4). Abschließend wird die Rezeption der gesetzlichen Situation durch die Lehrpersonen untersucht (5). Die Abfolge ist gleichsam chronologisch gehalten, als auch vom Abstrakten zum Konkreten geordnet.

## 1 Lehrerinnen- und Lehrer in der Helvetischen Verfassung

Wie stand es um das Erziehungs- und Schulwesen in der helvetischen Verfassung? Gab es in der Konstitution bereits Anzeichen für die Ausgestaltung einer helvetischen Pädagogik? Aufklärung war im Verfassungstext zwar großgeschrieben, genauere Hinweise, was darunter verstanden wurde sind darin nicht aufzufinden. Die Institution Schule wurde in der helvetischen Verfassung mit keinem Wort erwähnt. Lehrpersonen waren durch die Verfassung nicht direkt angesprochen. Einzig als Bürger der Helvetischen Republik befanden sie sich gegenüber ihrem Vaterland in der Pflicht, zur „moralischen Veredelung des menschlichen Geschlechts“ beizutragen, „ohne Unterlass ladet er [der Bürger, MF] zu den sanften Gefühlen der Bruderliebe ein. Sein Ruhm besteht in der Achtung gutdenkender Menschen, und sein Gewissen weiss ihn selbst für die Versagung dieser Achtung zu entschädigen“ (ASHR, Bd. 1, S. 569). Damit waren alle Bürger gemeint und nicht nur die Lehrer. Da die Lehrerinnen keinen Bürgerstatus einnahmen, waren sie von dieser Pflicht ausgeschlossen. Nicht nur die Lehrerinnen waren auf politischer Ebene durch die Verfassung in ihren Rechten eingeschränkt. Es konnten einzig diejenigen Bürger an der Politik teilnehmen, die vier zwingende Bedingungen erfüllten. Die Person musste männlich sein, das zwanzigste Altersjahr zurückgelegt haben und während 5 Jahren in derselben Gemeinde gewohnt haben (ebd., S. 571ff.). Die vierte Bedingung

richtete sich direkt an die Geistlichen: „Die Diener irgend einer Religion werden keine politischen Verrichtungen versehen noch den Urversammlungen beiwohnen“ (ebd., S. 572f.).

Nur auf indirekte Weise nahm die Verfassung Bezug auf die Lehrpersonen. Nebst Artikel 23, der „Fremden“ die Tätigkeit im Erziehungsbereich erlaubte, ist vor allem Artikel 10 für die Lehrerinnen und Lehrer relevant. Dieser würde im Grunde genommen die potenzielle finanzielle Veränderung, die durch die Abschaffung des Zehnten hätte entstehen können, abschwächen: „Ein jeder, der durch gegenwärtige Staatsverfassung das Einkommen irgend einer Stelle oder Pfründe verliert, soll vergütungsweise eine lebenslängliche Rente erhalten, diejenigen Jahre ausgenommen, wo ihn eine ergiebige Stelle oder eine Pension auf eine billige Art entschädigen würde“ (ebd., S. 568). Wurde das Einkommen eines schlecht entlohnten Lehrers aber als ergiebige Stelle aufgefasst? Es ist kein einziger Lehrer bekannt, der sich in der Schul-Enquête vom Februar 1799 zu diesem Artikel äußerte oder deswegen eine Staatsrente erhalten hätte. Wie aus einer neueren Studie hervorgeht, wurden im Kanton Schaffhausen die Zehnten auch nach deren formaler Abschaffung mehrheitlich den Lehrpersonen ausbezahlt (Brühwiler/Fuchs 2012, S. 7). Anders sah es für unterrichtende Pfarrer aus. Erich Wenneker beschreibt die Situation der protestantischen Pfarrer als problematisch. Ihre Zehnteinnahmen wurden vielerorts nicht gewährleistet (Wenneker 1993, S. 64). Die Antworten der ungefähr zeitgleich mit der Schul-Enquête versandten Pfarrer-Enquête zeigen im katholischen Kanton Solothurn auf, dass die betroffenen Geistlichen die finanzielle Veränderung als Missstand kritisierten und Stapfer aufforderten, die Besoldung zu regeln (Brunner 1985, S. 73f.).

## 2 Katechismus der Helvetischen Verfassung

Ein differenzierteres Bild über die pädagogischen Ziele und Absichten der helvetischen Regierung zeigt die *Erklärung der helvetischen Konstitution in Fragen und Antworten*, die im August 1798 in einer zweiten Auflage erschienen war (Miéville 1798). Die erste Auflage war bereits nach wenigen Tagen vergriffen.<sup>2</sup> In Form eines Katechismus erläuterte der regierungsnahe Gabriel Antoine Miéville die helvetische Verfassung sehr ausführlich. Das siebzehnte Kapitel war dem öffentlichen Unterricht gewidmet. Der öffentliche Unterricht wurde als maßgeblich für die Entwicklung guter Sitten betrachtet. Auf die Frage, ob die Regierung sich für eine gute Bildung der Jugendlichen Sorge, wird geantwortet: „Ohne Zweifel wird eine ihrer Hauptsorgen dahin gehen, zu veranstalten, dass alle Kinder das lernen können, was sie sowohl als Menschen veredelt als auch vorzüglich, was ihnen als Bürgern eines republikanischen Staates zu wissen nothwendig und

<sup>2</sup> Der Text basiert auf einer Übersetzung des *Catéchisme de la Constitution helvétique* (1798) des Waadtländer Journalisten Gabriel Antoine Miéville. Das Direktoriumsmitglied Pierre-Maurice Glayre schrieb am 19. April 1798, dass Miévilles Text nützlich sei und der Verfassung entspreche. Der Katechismus wurde bei Fischer & Vincent als Anhang zur Helvetischen Verfassung angefügt, während er bei der Ausgabe von Lacombe et Compagnie als eigener Text publiziert wurde. Gegenüber dem späteren deutschsprachigen Text sind mehrere Unterschiede feststellbar. Die Kapitel sind in leicht veränderter Reihenfolge angeordnet. In der französischsprachigen Vorlage bildet das 19. Kapitel (*De l'Instruction Publique*) den Abschluss vor der *Conclusion*, während es in der hier verwendeten 2. Auflage der deutschsprachigen Version lediglich dem 17. Kapitel (*Von dem öffentlichen Unterricht*) entspricht. Das französischsprachige Kapitel dazu ist bedeutend kürzer gehalten. Möglicherweise hängt dies auch mit der Auflage zusammen.

nützlich ist“ (ebd., S. 78f.). Die Regierung steckte sich damit zwei Ziele, die miteinander verwoben sind: Die Veredelung des Menschen und die Förderung des republikanischen Staatsbürgers.

Die Veredelung der Menschen bedeutete nichts anderes als eine sittliche Vervollkommnung der jungen Bewohner der Helvetischen Republik. Die Sittlichkeit wird neben der „reinen und wahren Religion“ denn auch als Notwendigkeit für das lange Weiterbestehen einer weisen Staatseinrichtung bezeichnet. „Klugheit“, „Mässigung“, „Herrschaft der Tugenden und der Gesetze“, „grossmüthige Entsagungen“ und „Besiegung seiner selbst“ sind Schlagworte der helvetischen Sittlichkeit (ebd., S. 74ff.). Für die Schule ist Tugend eine unabdingbare Angelegenheit, denn „jede Art des öffentlichen Unterrichts“ muss stets damit verbunden sein. „Gerechtigkeit und Güte sollen ins junge Herz auf alle Weise gepflanzt, und darinn herrschend gemacht werden“ (ebd., S. 82f.).

Die positive Entwicklung des Individuums stand für die Entwicklung der Republik im Mittelpunkt; das Individuum sollte die Stütze der bürgerlichen Gesellschaft sein: „Die öffentlichen Tugenden entstehen aus den Tugenden der einzelnen Menschen: wer aus dem besondern Leben nicht Tugenden, nicht einen edeln Charakter ins öffentliche Leben bringt, wird in keinem Verhältnisse ein guter Bürger seyn. Die Konstitution hat die Gewalten aufgerichtet; aber sie lässt die Plätze unbesetzt. Die Tugend soll Menschen bilden, welche sie würdig einnehmen können“ (ebd., S. 76f.). Damit ging der Verfasser auf das Repräsentativsystem der Helvetischen Republik ein, das grundsätzlich jedem Bürger offenstand. Die Verfassung würde lediglich das Gerüst dazu bilden, die einzelnen Positionen sollten von möglichst geeigneten, gebildeten und dem Staat ergebenden Personen ausgefüllt werden.

### **Allgemeiner Zugang zu öffentlichen Ämtern**

Der Verfasser des Katechismus war sich der Problematik bewusst, dass der Schulbesuch von den Überzeugungen der Eltern abhängig ist. Eine gelebte Meritokratie würde allerdings die Eltern dazu bewegen, ihre Kinder angemessen zu erziehen und zur Schule zu schicken. In Zukunft sollte kein Bürger mehr von Ämtern ausgeschlossen werden, sofern er über die verlangte Bildung verfügte. Damit sollten Karrieremöglichkeiten auch für einfache Bürgerkinder offenstehen: „Es ist keine Stelle in der ganzen Republik, wozu nicht die Söhne der Landleute izzt auch, wie die Städter, die Söhne der Armen wie der Reichen zu gelangen das Recht haben“ (ebd., S. 79). Das Kriterium für die Mitwirkung in amtlichen Gremien sollte dabei nicht mehr wie zuvor die genealogische Auserwähltheit sein, sondern der Bildungsgrad, den jemand vorweisen konnte. Bildungsbürgerlichkeit ist demnach das Eingangstor für die Karriere einfacher Leute: „Aber freylich, wer nicht würdig geachtet wird, wird schwerlich erhoben werden; und nur den kann man würdig achten, der sich durch den Unterricht jene Einsichten erwirbt, welche das Vaterland zu fodern berechtigt ist“ (ebd., S. 79). Die Erfordernisse, welche von einer Amtsperson abverlangt würden, können den jungen Menschen nur durch Erziehung eingepflanzt werden. Die dafür benutzte Metapher aus dem Ackerbau betont die Kultivierung des Guten: „Das beste Erdreich, wenn es unangebaut bleibt, bringt nichts oder nur Unkraut hervor. Es muss in den jungen Menschen etwas Gutes hineingelegt werden. Der wilde Stamm, so stark er ist, trägt nur schlimme Früchte, wenn keine gute Frucht auf ihn verpflanzt wird. Die Erziehung muss die Natur und die Anlagen, welche zum Bösen führen könnten, verbessern“ (ebd., S. 79).

Die Verantwortung, die den Inhabern eines öffentlichen Amtes obliegt, wurde im Katechismus als anspruchsvolle Aufgabe beschrieben:

Sie müssen ja das Wohl oder Wehe so vieler Menschen besorgen; sie müssen für die Aufrechterhaltung eines ganzen Staates Rathschläge fassen; sie müssen ja den Namen der Nation auch bey andern Völkern ehrenswerth machen. Wie können sie das, wenn sie ihre Vernunft nie gebraucht, nicht mancherley Kenntnisse sich gesammelt haben? (ebd., S. 80)

Vernunft und Kenntnisse werden von jedem Bürger verlangt, auch wenn nicht jeder Bürger ein Gelehrter werden soll.

Man ist nicht sobald ein Gelehrter. Ein anders ist, wohl und zweckmässig unterrichtet, und ein anders ist ein Gelehrter zu seyn, der grosse und tiefsinnige Wissenschaften besitzt. Pfllegt man nicht auch alle Kinder ohne Unterschied, was sie dann immer hernach in der Welt treiben mögen in dem Christenthum zu unterrichten, ohne dass sie deswegen Gottesgelehrte sind? (ebd., S. 81)

Unter dem Aspekt des Leistungsprinzips wurde davon ausgegangen, dass sich die Gesellschaft liberal entwickelte. Es bestand darum kein Anlass für die in der Frage mit-schwingende Befürchtung, dass eine ganze Nation in einen landwirtschaftlich unproduktiven, vergeistigten Zustand eintreten könnte, sobald eine breitere Aufklärung ermöglicht wurde.

### **Individuelle Vernunft als Verfassungsgrundlage**

Jedem Menschen wurden im Katechismus Fähigkeiten zur Vernunft attestiert. Um darauf aufzubauen war es nötig, diese Vernunft zu fördern:

Als ein vernünftiges Wesen soll doch jeder kleine Mensch angewöhnt und angeführt werden, mit seiner Vernunft nachzudenken; jeder soll doch als künftiger Bürger bey fortgehenden Jahren die Konstitution kennen, und seine Rechte und Pflichten verstehen und üben lernen; jeder soll über andere nothwendige und nützliche Dinge seinen Geist aufklären. (ebd., S. 81)

Ein wesentlicher Lerninhalt ist damit die Nutzung und Nutzbarmachung des persönlichen „intellektuellen Vermögens“ (Daston 2001, S. 26), das eine Grundlage für das Verständnis der Verfassung und der Gesetze legen sollte. Die Entwicklung des Individuums und das Kennenlernen des Selbst sind aus Sicht des Katechismus' zentrale Stützen für die Republik.

Die Selbstschau wird dabei nicht im Sinne einer innerlich-religiösen Perspektive, sondern als Wahrnehmung innerlich-körperlicher, anatomischer Gegebenheiten aufgefasst. Zudem wird eine empirische Offenheit gegenüber der Umwelt angestrebt. Der Geist oder Verstand jedes einzelnen

soll sich selbst auch mehr kennen lernen, den vortrefflichen menschlichen Körper, dessen kunstvollen Bau und innere Einrichtung, damit er seine Gesundheit, welches, leider! von Jünglingen so selten geschieht, schätzen und bewahren möge; er solle über die Dinge, die ihn umgeben in der Natur, über die Erscheinungen am Himmel oder auf der Erden gründlich urtheilen können, dass er sie weder mit leerem Erstaunen, weder mit eitler Furcht ansehe, und dass der dumme Aberglauben sich seiner nie zu mannigfaltigem Schaden bemächtige; er soll auch zu einiger Bekanntschaft mit den übrigen Theilen des Erdkreises und mit der Lebensart andrer Völker gelangen können u.s.w. (Mieville 1798, S. 81f.)

Die Verfassung würde zur Bekämpfung des Aberglaubens und für die natürliche Freiheit des Individuums einen wichtigen Beitrag leisten, indem durch sie „die Bürger der Republik nicht wieder in die alten Vorurtheile zurückfallen, mit denen man nicht frey und nicht der Freyheit würdig ist“ (ebd., S. 83). Zu diesen Vorurteilen gehörten beispielsweise rassistisches Standesdenken, religiöse Intoleranz, Feindseligkeiten gegen uneheliche Kinder oder Heiratsbeschränkungen, die dank der helvetischen Verfassung der Vergangenheit angehören sollten (ebd., S. 83ff.). Trotz der teilweise sehr ausführlichen Interpretation des Verfassungstextes verblieb der Katechismus auf einer abstrakt-visionären Ebene, die einer Kundgebung des politischen Programms einer aufklärerischen Elite entspricht. Auffallend ist, dass darin weder Schulen, Lehrer noch Fächer thematisiert wurden. Ob die weit gefassten konzeptionellen Wunschvorstellungen über Bildung mit den lokalen Verhältnissen in Einklang gebracht werden konnten, schien vorerst wenig bedeutsam. Erst mit der Ausarbeitung eines provisorischen Schulgesetzes fand eine Transponierung der hehren Ideale auf die institutionelle Ebene statt.

### 3 Das provisorische Schulgesetz vom 24. Juli 1798

Johann Samuel Ith schrieb am 15. Juli 1798 an Stapfer, der Zeitpunkt sei überfällig, konkrete Maßnahmen für die Schulen müssten ergriffen werden:

Der gegenwärtige Unterricht in unsern Akademien und Schulen ist bei der Ungewissheit worin die Lehrer, und der Unschlüssigkeit, worin die Zuhörer stehn, ohne allen Erfolg. Auf dem Land sind die Schulmeister wie suspendiert; keinem ist seine Stelle, sein Einkommen zugesichert, mithin auch dieser theil des Unterrichts gelähmt. (Stapfer, zit. in: Luginbühl 1891, S. 13)

Nur zwei Tage später sollte Iths Wunsch Früchte treiben. Am 17. Juli 1798 war es soweit, Minister Stapfer veranlasste die ersten Schritte, um ein Schulgesetz zu schaffen. Er wandte sich über das Direktorium an die gesetzgebenden Räte und betonte dabei die Notwendigkeit das niedere Schulwesen zu reformieren:

Die Revolution ist geschehen, um das Volk zum Gefühl seiner Würde zu erheben und um es zum Genuss der Rechte zu rufen, welche ihm die Usurpation einiger Familien, seine eigene Sorglosigkeit und der Schlummer eines langen Friedens entrissen hatten. Dieser Zweck ist verfehlt, wenn der Unterricht nicht unverzüglich dasselbe aus dem Zustande von Unwissenheit reisst und es von den Vorurteilen befreit, bei welchen man es sorgfältig zu erhalten suchte. Die Primarschulen fordern zuerst die Aufmerksamkeit des Gesetzgebers, die Tätigkeit und Aufsicht der Regierung. Es ist dringend diesen Teil der Nationalerziehung zu reformiren, auszudehnen und zu vervollkommen. (Stapfer, zit. in: Abt 1882, S. 23)

Da „nichts dringender sei, als für die Erhaltung der Unterrichts-Anstalten zu sorgen“ (ASHR, Bd. 2, S. 607; BAR 1423, fol. 43-46) wurde vom Vollziehungsdirektorium am 24. Juli 1798 in aller Eile eine Übergangsregelung für das Erziehungswesen erlassen (ASHR, Bd. 2, S. 607-613). Primär waren darin die Konstituierung und die Aufgaben eines kantonalen Aufsichtsgremiums über die Schulen geregelt. Daraus entstand später der Erziehungsrat. Der provisorische Charakter des Beschlusses und die Absicht ein Schulgesetz auszuarbeiten, ist bereits dem ersten Artikel zu entnehmen:



Bis [dass] von den gesetzgebenden Räten ein alle wissenschaftlichen und religiösen Anstalten umfassendes Gesetz gegeben sein wird, soll in dem Hauptort eines jeden Cantons ein Rath zur Besorgung der öffentlichen Erziehung auf hienach bestimmte Weise gebildet werden. (ASHR, Bd. 2, S. 607f.; BAR 1423, fol. 43-46)

### Vorschnelle Publikation des Schulgesetzes

Die Dringlichkeit, welche das Direktorium dem Beschluss zumaß, löste unmittelbar nach der Publikation eine staatsrechtliche Debatte über Kompetenzüberschreitungen seitens der Exekutive aus. Unglücklicherweise veröffentlichte das Direktorium den Gesetzestext über die Einsetzung der Erziehungsräte am 24. Juli 1798 im *Bulletin Officiel du Directoire Helvétique* ohne vorher die Legislative darüber in Kenntnis gesetzt zu haben (Bulletin Officiel 1798, Bd. 2, S. 655-658). Diese Praxis missfiel Großrat Escher, der darin eine Entmachtung der gesetzgebenden Räte witterte. Es bestand durch die verfrühte Publikation ein Widerspruch zum Dekret vom 20. Juli 1798, das besagte, dass die vom Direktorium ausgearbeiteten Gesetze zum niederen Schulwesen dem Großen Rat und Senat hätten vorgelegt werden müssen (Tageblatt 1800, S. 238). Schließlich erwirkte Escher am 2. August 1798 im Großen Rat per Antrag einen Beschluss, der die legislative Prüfung des provisorischen Schulgesetzes und insbesondere deren unsorgfältigen Veröffentlichung vorsah:

In Erwägung, dass laut Beschlusses vom 19. Heumonat, der vom Senat genehmigt worden, dem Vollziehungs-Directorium auf dessen Einladung vom 17. Juli die Vollmacht gegeben worden, die für die öffentlichen Erziehungsanstalten erforderlichen Gesetzesvorschläge zu entwerfen, diese aber nachher den gesetzgebenden Räten zur Genehmigung vorzulegen; in Erwägung, dass dieses Arrêté den gesetzgebenden Räten nie zur Genehmigung mitgeteilt worden, (hat der große Rath) beschlossen, das Directorium einzuladen, den gesetzgebenden Räten eine Erläuterung über dieses in einem öffentlichen Blatte eingerückte Arrete vom 24. Juli zu ertheilen. (ASHR, Bd. 2, S. 612; Bulletin Officiel 1798, Bd. 3, S. 34f.)

Die daraufhin vom Senat gutgeheißene parlamentarische Untersuchungskommission kam am 6. August 1798 zum Schluss, dass der Inhalt des provisorischen Schulgesetzes grundsätzlich befürwortet werden könne. Problematisch sei allerdings, dass es sich um ein organisierendes Gesetz handeln würde. Ein solches könne das Direktorium, auch wenn es nur provisorisch sein soll, nicht eigenmächtig festlegen. In der Rechtfertigungsschrift, die Stapfer einige Tage nach dem Kommissionsbericht verfasste, begründete er das vorschnelle Agieren des Direktoriums mit der Absicht, der vielbeschäftigten Legislative „les règlements de détail“ zu ersparen (ASHR, Bd. 2, S. 612). Das Schulgesetz in seiner provisorischen Form stand nach dieser Kompetenzüberschreitung von Beginn weg unter genauer Beobachtung. Es ist im Weiteren keine zusätzliche formale Anerkennung des Provisoriums aufzufinden. Das lässt den Schluss zu, dass es nach der Bestätigung des Inhalts durch die parlamentarische Untersuchungskommission legalisiert wurde. Für diese Deutung spricht auch die Aufnahme des provisorischen Schulgesetzes in eine auf dem *Bulletin Officiel* beruhende Gesetzessammlung. Der Wortlaut des Textes entspricht derjenigen Version, welche das Direktorium vorschnell abdrucken ließ (Receuil De Loix 1799, Bd. 2, S. 72-75). Am selben Tag, als die Untersuchungskommission ihren Bericht erstattet hatte, legte die Verwaltungskammer des Kantons Luzern dem Regierungstatthalter eine Liste möglicher Erziehungsräte vor und handelte somit bereits gemäß dem zu früh verbreiteten Beschluss (BAR 1451, fol. 5). Schließlich verwies auch der Luzerner

Regierungsstatthalter Vincenz Rüttimann in einem Ernennungsschreiben der Erziehungsräte vom 12. September 1798 auf den Beschluss vom 24. Juli 1798, was ebenfalls die Annahme stützt, dass das provisorische Schulgesetz in Kraft getreten war (BAR 1451, fol. 4).

### **Inhalte des Provisoriums – Erziehungsrat, Unterrichtskommissär und Status Quo**

Nebst der wichtigen Errungenschaft, dass in jedem Kanton ein Erziehungsrat eingesetzt wurde, sind noch einige weitere Reformideen in dem Provisorium angedeutet. Wenn hier die Rede von „angedeutet“ ist, so hat das seinen Grund. Im zwölften Artikel des Beschlusses stand geschrieben: „Die Schulordnungen und akademischen Gesetzbücher, die an jedem Orte bis zur Revolution in Kraft waren, sollen noch ferner in allem, was der Konstitution und gegenwärtigem Beschlusse nicht zuwider ist, zur Regel dienen“ (ASHR, Bd. 2, S. 610). Somit waren lokale Ausprägungen des Schulwesens weiterhin möglich, wenn die Verfassung und der aktuelle Beschluss nicht davon tangiert waren. Da die beiden Gesetzestexte sehr viel Interpretationsspielraum für die Organisation von Schulen zuließen, durfte mit einer vorläufigen Erhaltung des alten Zustandes gerechnet werden. Indessen gab es Pläne, an jedem Kantonshauptort eine Normalschule zu errichten, „welche zur Bildung guter Lehrer für das Land bestimmt ist.“ Solange diese Institute allerdings noch nicht bestanden, „verpflichtet sich die Regierung, diejenigen Lehrer oder Prediger, welche durch ihre Unterredungen und ihren Unterricht die besten und meisten Dorfschullehrer werden gebildet haben, der Erkenntlichkeit der Nation zu empfehlen und mit Prämien zu belohnen“ (ASHR, Bd. 2, S. 609). Damit sollte eine wenig institutionalisierte Form der Lehrerbildung ihre Wirkung entfalten, die durch die staatliche Ausgabe von Belohnungen gesteuert werden konnte.

Neben dem Erziehungsrat entstand auch der Posten des Unterrichtskommissärs. Er war eine der drei Personen, die bei angehenden Lehrerwahlen an der Seite des Agenten und des Pfarrers zugegen sein sollte. Seine Rolle war es, den zukünftigen Lehrer zu examinieren und das vom Pfarrer verfasste Protokoll an den Erziehungsrat zu senden. Das letzte Wort zur Wahl blieb allerdings dem Erziehungsrat überlassen. Für die amtierenden Lehrpersonen nahm der Unterrichtskommissär die Funktion eines Blitzableiters für Kritik ein:

Die wider die Lehrer sich erhebenden Klagen sollen geradenwegs durch den Unterrichtskommissär vor den Erziehungsrat gebracht werden. Wenn der Rat nach Anhörung des Angeklagten die Entsetzung gegen ihn verhängt, so soll sein Entscheid der Verwaltungskammer zur Bestätigung vorgelegt werden, wozu dann zwei Dritteile der Stimmen erforderlich sind. (ASHR, Bd. 2, S. 610)

Nach dem Prinzip der *checks and balances* sollte über Fälle geurteilt werden, wo die Lehrperson in Frage gestellt war. Anders als zuvor blieben die Lehrpersonen somit in Streitfällen nicht mehr der dörflichen Willkür überlassen, sondern konnten auf ein Verfahren zählen, das über mehrere Instanzen ging. Ein zentraler Punkt wurde im provisorischen Schulgesetz hingegen nicht erwähnt oder geregelt: die Finanzierung des Schulwesens.

#### 4 Stapfers Gesetzesvorschlag für die niederen Schulen

Das provisorische Schulgesetz war lediglich als temporärer Beschluss konzipiert, der das Abhalten der Winterschule im Jahr 1799 ermöglichen sollte. Die Reformpläne für das helvetische Schulwesen wurden währenddessen weiterentwickelt. Minister Stapfer arbeitete im Auftrage des Direktoriums einen umfänglichen Plan aus, der im Namen von Direktor Frédéric-César de La Harpe am 18. November 1798 den gesetzgebenden Räten vorgelegt wurde. Bereits im Vorwort ist ein deutliches Plädoyer für die repräsentative Demokratie zu lesen.

Allein auch zum Wählen braucht es Einsicht und Rechtschaffenheit; und wenn es wahr ist, dass die Besorgung der öffentlichen Angelegenheiten eines Volkes durch Stellvertretung, diejenige Staatsform ist, welche die Entwicklung aller Menschenkräfte und ihre Vervollkommenung ins Unendliche am wirksamsten befördert; so ist es nicht weniger auffallend, dass die Aufregung aller Leidenschaften und der Wettstreit aller Talente, welche jene Regierungsart veranlasst, nur durch allgemeine, gleichförmige und der Sittlichkeit günstige Volksbildung fürs gemeine Beste wohlthätig gemacht werden kann. (Stapfer 1799, S. 67f.)

Der Zusammenhang zwischen dem auf Öffentlichkeit beruhenden politischen System und eines allgemeinen Schulwesens bildeten den Hauptgedanken des Gesetzesvorschlags und wurden ziemlich direkt von Condorcets *Mémoires sur l'instruction publique* übernommen (Osterwalder 2012, S. 146).

Der bürgerliche Unterricht wird wohlfeil, für Arme untentgeldlich und gleichförmig seyn müssen. Sein Zweck ist die Gleichheit der Rechte gegen die Ungleichheit der Mittel, welche jene immerfort bedroht, möglichst zu sichern, und den Bürger mit seinen Rechten und Pflichten vertraut zu machen, denselben auch in Stand zu setzen, sie mit öffentlichem und Privatvortheil auszuüben. (Stapfer 1799, S. 71)

Neben einer Garantie auf die Rechtsgleichheit sollte der Elementarunterricht alle diejenigen Kenntnisse ausbilden, die später für die selbstständige Ausübung eines Berufs notwendig wären. Diese Kenntnisse müssten über das Schreiben und Lesen hinausgehen und auch Fremdsprachen, Naturgeschichte, Planimetrie, Physik, Geografie, Geschichte, Biologie und weiteres nützliches Wissen integrieren (ebd., S. 78). Zusammengefasst sollte jeder Mensch „zur Humanität, d.i. zum leichten und sittlichen Gebrauch seiner Kräfte in allen seinen Verhältnissen ausgebildet werden“ (ebd., S. 79). Selbstverantwortlichkeit und Selbstständigkeit sind zwei wichtige Aspekte die in den Vorüberlegungen zum Gesetzesvorschlag zum Tragen kamen. Das Individuum ist der eigentliche Hauptträger dieser Forderungen.

Der Staat ist nur Mittel zu diesem Zweck, und soll dem Bürger zu seiner Erreichung verhelfen, also zur Bildung seiner physischen Anlagen, seiner sinnlichen Vermögen, seines Verstandes und seines Willens, zur Kenntniss seiner Verhältnisse zur Natur, zur Gesellschaft überhaupt und zum Staate insbesondere, damit er diese Verhältnisse zu seinem Zwecke benutzen könne. (ebd., S. 79)

Am Schluss der einleitenden Botschaft relativierte das Direktorium die hoch gesteckten Ziele. Selbstkritisch gingen die Befürworter des Gesetzesvorschlags davon aus, dass lediglich eine fachlich zurückgestutzte Variante der zuvor erwähnten Wunschvorstellung

gen umsetzbar sein würde. Im Folgenden sind die wichtigsten Inhalte des Gesetzesvorschlages zusammengefasst.

Geschlechtsunabhängig sollten die Schülerinnen und Schüler an ihren Wohnorten die Schule unentgeltlich besuchen können, um später einen gesellschaftlich nützlichen Beruf auszuüben. Wenn möglich sollte das bisherige schulische Angebot gewährleistet bleiben. An Orten geringer Beschulung behielt es sich die Regierung vor, weitere Schulen zu gründen (ebd., S. 81). Die bereits im provisorischen Schulgesetz veranlasste Einsetzung von Erziehungsräten wurde auch im Gesetzesvorschlag wiederholt. Darauf folgte das zweite Kapitel *Von den Lehrern und Schülern*. Hierbei wurde die Einsetzung des Lehrpersonals behandelt und der Umgang mit Kritik an ihrer Tätigkeit geregelt. Anders als beim Provisorium ging der Text auch auf die materiellen Bedürfnisse der Lehrpersonen ein. Dies konnte zum einen die Bereitstellung einer Lehrerwohnung sein zum andern die Versorgung mit Brennholz. Für die Bestimmung der Löhne und Altersrenten sollten die Berichte vom Erziehungsrat und der Verwaltungskammer herbeigezogen werden (ebd., S. 85). Der Lehrernachwuchs sollte auf Kosten des Staats ausgebildet werden, sofern fähige Schüler sich dazu hervortaten. Pro 20'000 Einwohner müsste demgemäß jährlich ein „Freyschüler“ oder „Zögling des Vaterlandes“ in den Genuss dieser Förderung kommen (ebd., S. 86).

Das Fächerangebot beinhaltete Lesen, Sprechen und Schreiben in der Muttersprache, Rechnen, Geografie, Geschichte und Moralunterricht. Letzterer nahm auf die neue Verfassung besondere Rücksicht. Für die Vermittlung dieser Fächer sollte ein eigens entwickeltes Elementarbuch entstehen. Der vor der Revolution an vielen Orten sehr dominant vertretene Religionsunterricht wurde den Geistlichen anvertraut (ebd., S. 87). Dort wo aufgrund der lokalen Gegebenheiten ein komplexeres Fächergefüge zu erwarten war, konnte das Direktorium ein solches veranlassen:

Das Direktorium ist bevollmächtigt, dem Elementarunterricht in dem Verhältnisse, in welchem sich die Hilfsmittel desselben vermehren, in den Schulen der Gemeinden, welche bessere Lehrer und mehr Hilfsquellen besitzen, eine grössere Ausdehnung zu geben. Er darf sich alsdann über die Geometrie, die Feldmessung, die Zeichnungskunst, die in Helvetien gebräuchlichen Sprachen, die Land- und Hauswirtschaft, die nützlichen Handwerker und Gewerbe, und über die Buchhaltung verbreiten. Es kann noch eine Belehrung über die Verrichtungen des menschlichen Körpers und die wichtigsten Gesundheitsregeln hinzu kommen. (ebd., S. 88f.)

Der Standard des Fächerangebots wurde demnach allgemein tiefer angesetzt, mit der Möglichkeit zur Erweiterung. Das Direktorium griff mit der oben zitierten Definition allerdings steuernd ein, in welche Richtung ein erweitertes Fächerangebot gehen sollte. So wurden auch gesundheitsfördernde und stärkende Leibesübungen von den durch die Mindeststandards unterforderten Schulen erwartet oder die Errichtung von Industrie- und Erwerbsschulen (ebd., S. 89).

Der Gesetzesvorschlag legte fest, dass „täglich sechs Stunden im Winter, und im Sommer vier Stunden Unterricht“ stattfinden sollten (ebd., S. 90). Damit wurde eine Ganzjahresschule angestrebt, die unter der Aufsicht eines Bezirksaufsehers stand, der viermal jährlich jede Schule seines Bezirks kontrollierte. Das Minimalalter der Schulkinder wurde auf sechs Jahre festgelegt. Diese Beschränkung gründete auf der auch in den Lehrerantworten der Schul-Enquête aufzufindenden Problematik, dass berufstätige Eltern ihre jüngeren Kinder zur Aufsicht in die Schule sandten. Für die Lehrpersonen konnte dies

unter Umständen eine zusätzliche Belastung sein, da sie neben dem Unterrichten auch noch Kleinkinder betreuen mussten. Orte wo viele Menschen zusammen in direktem Kontakt standen, waren anfällig für die Weiterverbreitung von Krankheiten. Um diese Gefahr einzudämmen, sollte in jedem Distrikt ein Arzt bestimmt werden, „welcher sich in jeder der vier Jahreszeiten in die Primärschulen des Bezirkes verfüge, um sowohl die Schüler als die Schulgebäude zu untersuchen, und die allgemeinen und besondern diätetischen Regeln anzugeben, deren Befolgung nothwendig oder nützlich seyn möchte“ (ebd., S. 93). Damit wurden bereits frühzeitig Hygienemaßnahmen im Schulwesen verankert. Der Verfasser wiederholt am Schluss des Textes, dass der Gesetzesvorschlag eventuell nicht in allen Belangen komplett umzusetzen sei. Es stand im Ermessen des Direktoriums darüber zu entscheiden, „die Realisierung derjenigen Theile dieses Gesetzes zu verschieben, deren Vollziehung in diesem Augenblicke allzugrossen Hindernissen ausgesetzt wäre“ (ebd., S. 93). Schließlich blieb zum Zeitpunkt der Beantwortung der Schul-Enquête das provisorische Schulgesetz vom 24. Juli 1798 gültig. Erst danach wurden die politischen Verhandlungen – oder besser gesagt Umgestaltungen – zum hier besprochenen Gesetzesvorschlag wieder aufgenommen.

## 5 Rezeption der legalen Situation durch die Lehrpersonen

Die gesetzlichen Grundlagen des Schulwesens scheinen im Frühjahr 1799, zum Zeitpunkt der Schul-Enquête, noch wenig Wirkung zu zeigen. Die Publikation von Stapfers Text *Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräthe* führte zwar nebst der Veröffentlichung der Schul-Enquête-Fragen zu einer stärkeren Thematisierung der schulischen Organisation im helvetischen Pressediskurs (Fuchs 2013, S. 154ff.). Dennoch fallen die Rückmeldungen der Lehrpersonen zur legalen Situation an den helvetischen Schulen unbefriedigend aus. Dieser Befund lässt sich anhand der am Schluss der Enquête-Antworten frei geäußerten Anmerkungen feststellen. Wer wollte, konnte dort besonders brennende Themen auf eigenen Wunsch zur Sprache bringen. Eine Vielzahl der Lehrer ist mit dem Unterrichtsbesuch der Schülerinnen und Schüler unzufrieden und fordert unabhängig voneinander die obligatorische Schulpflicht ein. Lediglich per Gesetz sei es möglich, dass unwillige Eltern ihre Kinder zu Schule sandten.

„Rath, Hilf, und Unterstützung, daß alle Aeltern angehalten werden möchten, ihre Kinder bis in ein zu bestimmendes Alter täglich in die Schulen zu schicken“ lautete der Wunsch des Lehrers der katholischen Schule in Glarus (BAR 1449, fol. 1-3). Die Lehrer aus Oberhünigen und dem benachbarten Schlosswil erhofften, dass „ein Mittel möchte erfunden werden, dass die Aeltern Ihrer Kinder fleißiger zur Schule hielten“ (BAR 1431, fol. 3-4; BAR 1431, fol. 5-6v; BAR 1471, fol. 21-24v.). Dieses Mittel wurde in anderen Fällen meistens konkretisiert. Eltern sollten durch den Druck der Regierung verpflichtet werden können, ihre Kinder in die Schule zu schicken (BAR 1461, fol. 22-23). Aus der Sicht des Fraubrunner Lehrers wären dazu Gesetze nützlich (BAR 1430, fol. 122-123). Diese Meinung vertrat auch der Lehrer aus Mitlödi, indem er den gesetzlosen Zustand kritisierte, der den Schulunterricht beeinträchtigte (BAR 1449, fol. 187-188v.). Das Einführen von „Maas-Reglen“, sollte aus Sicht des Worber Lehrers die Freiheit der Eltern einschränken, ihre Kinder nach eigenem Ermessen in die Schule zu senden (BAR 1431, fol. 44-47). Im badischen Birnenstorf schlug der dortige Lehrer vor,

dass Kinder im Alter von sieben bis zwölf Jahren zum Schulbesuch gezwungen werden müssten (BAR 1424, fol. 304-305v.).

Zur Durchsetzung der Schulpflicht wurden vereinzelt auch Sanktionen erwähnt. In diesem Zusammenhang verwies eine Lehrperson auf die Zürcher Lehr- und Schulordnung für Landschulen aus dem Jahr 1778.<sup>3</sup> Würde Artikel VIII. dieser Ordnung wiederum angewendet, könnte aus Sicht des Lehrers aus Rüti der Schulbesuch verbessert werden (BAR 1471, fol. 96-99v.). Durch den achten Artikel der Lehrordnung würde ein kontinuierlicher Unterricht gewährleistet, da er die Eltern zum Bezahlen eines jährlichen Schulgelds verpflichtete, wenn ihr Kind bei Schulbeginn im Unterricht erschienen war.

Es sollen also die Eltern, wenn ein Kind bey Eröffnung der Schule von dem Herrn Pfarrer in Beyseyn der Stillstände für den Winter als Schüler eingeschrieben wird, den ganzen Schullohn bezahlen, es wäre dann, dass Krankheit, oder andere wichtige Ursachen, die die Eltern dem Herrn Pfarrer angezeigt haben, ihre Kinder von der Schule abgehalten hätten.  
(Schul- und Lehr-Ordnung 1799, S. 134)

Damit sollten zwei Probleme auf einen Schlag gelöst werden. Einerseits war zu hoffen, dass die Schulkinder die bezahlte Leistung einfordern würden und damit tatsächlich in der Schule erschienen. Andererseits kamen die Lehrer zu einem regelmäßigen Einkommen durch das in Rechnung gestellte Schulgeld. Der Lehrer aus Rüti zielte mit seiner Bemerkung auf das erste, weniger pekuniäre Argument ab. Interessant ist besonders der Rückbezug auf eine bestehende Schulordnung. Gemäß dem provisorischen Schulgesetz konnte eine nicht mit der Verfassung kollidierende Ordnung in Kraft bleiben. Der Lehrer aus Rüti schreibt allerdings, dass die ältere Ordnung de facto keine Anwendung finde. Die Durchsetzungsmöglichkeiten für ein derartiges Relikt scheinen beschränkt gewesen zu sein.

Insgesamt wurde ein verbindlicher Schulbesuch von den Lehrpersonen vielerorts begrüßt. Ausgearbeitete Vorschläge zur Umsetzung der Schulpflicht vor Ort sind jedoch nur selten vorhanden. Die Lehrpersonen betrachteten eine derartige Um- respektive Durchsetzung als Regierungsaufgabe. Die Lehrerinnen und Lehrer konnten lediglich Verfehlungen registrieren und gegebenenfalls weiterleiten. Trotzdem ist aus den Antworten der Lehrpersonen die Hoffnung auf Besserung herauszulesen, die durch neue Regelungen Einzug halten sollte. Neue Gesetze wurden insofern durchaus als gangbarer Weg zu einer besseren schulischen Zukunft betrachtet. Dennoch ist sehr deutlich zu erkennen, dass weder das provisorische Schulgesetz, noch Stapfers Gesetzesentwurf auf lokaler Ebene verbreitet waren. Es scheint umso mehr eine gesetzliche Ungewissheit geherrscht zu haben, die von allen Beteiligten zu ihren eigenen Gunsten ausgelegt wurde.

Eine vergleichsweise umfassende Interpretation zur Schulpflicht stellte der Lehrer aus Knöna, Heinrich Grob an. Er spannte den Bogen von konstitutionellen Überlegungen bis hin zum mangelhaften Schulbesuch einzelner Kinder:

Die Neue Staatsverfassung, fordert Aufklärung Wissenschaften und tugend, Sittlichkeit Gehorsame und Bruderliebe, Sie ladet zur Veredlung des Menschlichen Herzens ein u.s.w. – Und wen dieses sol [an] alle Bürger, und Bürgerinnen kommen, und so ein Gutes Volk ausmachen so muss es von Jugend an eingepflanzt werden. Darzu sind die Primar-Schulen das erste Werk-

<sup>3</sup> Der Gesetzestext von 1778 bestand je aus einer Schul- und einer Lehrordnung. Während die Schulordnung organisatorische Aspekte abdeckte, beinhaltete die Lehrordnung didaktisch-unterrichtsspezifische Weisungen (Erneuerte Schul- und Lehr-Ordnung 1779).



zeitig, Und besonders wenn sie wohl eingerichtet werden. Aber doch ist es nicht genug an guten einrichtung, sonder es ist sehr nöthig! Dass sie als eine Staats[schule] behandelt und unterstützt werden, durch weise Schulgeseze; weil es jimmer vil Leüte gibt, die gleichsam Müssen gezwungen werden ihre Kinder zu schiken; viele sagen es ist nicht nöthig viles zu wissen u.s.w. Andere sind zu Träg oder kennen den Nuzen selber nicht, (...) Und wan sie gewachsen sind, wünschen sie, dass sie alles könnten u.s.w. (BAR 1471, fol. 310-313v.)

Heinrich Grobs Reflexionen erinnern in ihrem Wortlaut teilweise an Textpassagen des Verfassungskatechismus. Es ist möglich, dass er diesen Text kannte, direkt nachzuweisen ist die Verbindung allerdings nicht. Grob äusserte sich explizit zur Institution Schule, was im Verfassungskatechismus nicht der Fall war. Aus seiner Biografie geht hervor, dass, bevor er Lehrer wurde, auf den Gütern seines Vaters gearbeitet hatte. Er trat danach in den Dienst eines Kaufmanns, den er bei seinen Geschäften in Luzern und Zürich assistierte. 21-jährig legte er die „Probe“ ab, die der „Convent vom Geistlichen und Weltlichen Stand in Zürich“ als Kriterium für die Lehrbefähigung abgehalten hatte. Grob beschrieb die Bedingungen für den Test lakonisch: „Wer lust hatte und sich getraute die Probe auszuhalten wurde zugelassen“ (ebd.).

Zum Zeitpunkt der Enquête konnte der Knonauer Lehrer bereits auf 14 Jahre Unterrichtspraxis zurückblicken. Seine längeren Anmerkungen sind bezeichnend für das Interesse und Engagement, das er der Entwicklung der schulischen Situation entgegenbrachte. Ohne den nötigen gesetzlichen Rückhalt war es aber auch für einen umsichtigen Lehrer schwierig, einen befriedigenden Unterricht abzuhalten. Zum Schluss ist hier noch ein Zitat Heinrich Grobs angefügt, das den Zusammenhang zwischen der diffusen legalen Situation und der schulischen Wirklichkeit verdeutlicht:

Unter meiner Amtsführung, ist Zuvor das Schreiben Zimlich wohl gelehrt worden, so dass kein Kind, weder Knaben noch Mädchen entlassen worden, bis es fertig und Recht auswendig schreiben konten, bis Anno 1796. von da an fieng es an abzunehmen, von jahr zu jahr, so dass wenn der Schule nicht mit Ernst aufgeholfen wird, nach und nach alles verschwindet! Ausgelassenheit und Ungehorsamme einnt jimmer zu, Lauheit und Eigensinn viler Elteren sind die Haupt ursach, jeder wil befehlen, aber wenig thun, die aus gelassenheit und Trägheit hat diss jahr sehr zugenommen, aber der Schullehrer wurde Schwach Unterstützt, es hiesse unter Achsellupfen, gedult: die alten geseze will mann nicht mehr befolgen; und neue sind hier über nach keine da: u.s.w. Und doch wären vile froh wen sie mehreres könnten. (ebd.)

## Ungedruckte Quellen

- Beschluss Vollziehungsdirektorium, 24. Juli 1798 (BAR B0 1000/1483, Nr. 1423, fol. 43-46)  
 Antwort Schul-Enquête, Birmenstorf (BAR B0 1000/1483, Nr. 1424, fol. 304-305v)  
 Antwort Schul-Enquête, Fraubrunnen (BAR B0 1000/1483, Nr. 1430, fol. 122-123)  
 Antwort Schul-Enquête, Oberhünigen (BAR B0 1000/1483, Nr. 1431, fol. 3-4)  
 Antwort Schul-Enquête, Schlosswil (BAR B0 1000/1483, Nr. 1431, fol. 5-6v)  
 Antwort Schul-Enquête, Worb (BAR B0 1000/1483, Nr. 1431, fol. 44-47)  
 Antwort Schul-Enquête, Glarus (BAR B0 1000/1483, Nr. 1449, fol. 1-3)  
 Antwort Schul-Enquête, Mitlödi (BAR B0 1000/1483, Nr. 1449, fol. 187-188v)  
 Luzerner Verwaltungskammer an Regierungstatthalter, 6. August 1798 (BAR B0 1000/1483, Nr. 1451, fol. 4)  
 Luzerner Regierungstatthalter an Stapfer, 12. September 1798 (BAR B0 1000/1483, Nr. 1451, fol. 5)  
 Antwort Schul-Enquête, Wolfwil (BAR B0 1000/1483, Nr. 1461, fol. 22-23)  
 Antwort Schul-Enquête, Oberembrach (BAR B0 1000/1483, Nr. 1471, fol. 21-24v)  
 Antwort Schul-Enquête, Rüti (BAR B0 1000/1483, Nr. 1471, fol. 96-99v)  
 Antwort Schul-Enquête, Knonau (BAR B0 1000/1483, Nr. 1471, fol. 310-313v)



## Gedruckte Quellen

- Abt, Siegfried: Johann Rudolf Fischer von Bern. Eine historisch-pädagogische Studie: Frauenfeld: J. Huber 1882
- Bulletin Officiel du Directoire Helvétique & des autorités du Canton du Léman, Band 2+3. 1798
- Erneuerte Schul- und Lehr-Ordnung für die Schulen der Landschaft Zürich. Anno 1778. In: Sammlung der Bürgerlichen- und Policey-Gesetze und Ordnungen Löbl. Stadt und Landschaft Zürich, Band 5. Zürich: Orell/Gessner/Füssli & Comp. 1779, S. 125-156
- Luginbühl, Rudolf (Hrsg.): Aus Philipp Albert Stapfer's Briefwechsel, Band 1. Basel: Geering 1891
- [Miéville, Gabriel Antoine]: Erklärung der helvetischen Konstitution in Fragen und Antworten. Luzern: Balthasar & Meyer <sup>2</sup>1798
- Recueil De Loix, Arrêts, Proclamations, Traités, notes ministérielles, et pièces diverses, qui ont paru dès l'origine de la Révolution Helvétique, jusqu'à la fin de l'année 1798. Le tout pour servir à l'histoire de la révolution, et extrait du Bulletin Officiel, Band 2. Lausanne: Lacombe & Comp. 1799
- Stapfer, Philipp Albert: Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräthe. Luzern: Gruner & Gessner 1799
- Strickler, Johannes/Rufer, Alfred (Hrsg.): Aktensammlung aus der Zeit der Helvetischen Republik [=ASHR] (1798-1803), 16 Bände. Bern: Stämpfli 1886-1911/Freiburg i. Ue.: Fragnière 1940-1966
- Tageblatt der Gesetze und Dekrete der gesetzgebenden Räte, Heft 1, 1798. Bern: Nationalbuchdruckerei 1800

## Literatur

- Brühwiler, Ingrid/Fuchs, Markus: Égalité an den Schulen der Helvetischen Republik? Einblicke in die Antworten der Schul-Enquête von 1799. In: Simone Zurbuchen et al. (Hrsg.): Menschenrechte und moderne Verfassung. Die Schweiz im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert. Genf: Slatkine 2012, S. 123-137
- Brunner, Hans: Die Pfarrer-Enquete von 1799. In: Historischer Verein des Kantons Solothurn (Hrsg.): Jahrbuch für Solothurnische Geschichte, Band 58. Olten: Walter 1985, S. 73-254
- Daston, Lorraine: Wunder, Beweise und Tatsachen. Zur Geschichte der Rationalität. Frankfurt am Main: Fischer 2001
- Fuchs, Markus: Über Schule schreiben. Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven um 1799 in der Helvetischen Republik. Diss. Universität Bern 2013
- Osterwalder, Fritz: Menschenrechte im Zentrum der Bildungsdiskussion im ausgehenden Ancien Régime und in der Helvetischen Republik. In: Simone Zurbuchen et al. (Hrsg.): Menschenrechte und moderne Verfassung. Die Schweiz im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert. Genf: Slatkine 2012, S. 143-165
- Wenneker, Erich: Die Stellung der reformierten Pfarrer zur Helvetik. In: André Schluchter/Christian Simon (Hrsg.): Helvetik – neue Ansätze. Basel: Schwabe 1993, S. 62-67

## **Die Organisation von Schule aus konfessioneller Perspektive**

### **Eine Bestandsaufnahme über das Schweizer Schulwesen anhand der Stapfer-Enquête von 1799**

Auf die in der Stapfer-Enquete in der zweiten Rubrik gestellte Frage an den Lehrer, ob er Familie habe und wie viele Kinder er habe, antwortete Jakob Müller, Schulmeister im Flecken Weesen, Kanton Linth, er sei „Geistlichen Standes Katholischer Religion.“<sup>1</sup> Der Umstand, dass er keine eigene Familie und keine Kinder hatte, lag ganz offensichtlich in seinem Beruf und seiner Konfession begründet: Er war katholischer Priester – und seit 1798 Schulmeister in Weesen. Was war an seiner Schule und in seinem Unterricht darüber hinaus noch ebenso eindeutig der Konfession, dem katholischen Glauben geschuldet? War die Tatsache, dass er seinen Schulkindern Lesen, Schreiben, Rechnen, Religion und, wenn die Kinder lang genug in der Schule verweilten, Geographie, Geschichte und die Anfänge der lateinischen Sprache beibrachte, auch seiner Konfession geschuldet? Oder war es darauf zurück zu führen, dass er in einem zwar kleinen, aber an Wasser- und Landwege angebundenen Markttort lehrte, in dem eine möglicherweise bildungsnahe Bevölkerung lebte, die von der Ortsschule einen gewissen Standard erwartete? War sein fortgeschrittener Fächerkanon der Nachfrage im Flecken entsprungen und also unabhängig von Konfession? Das scheint angesichts der überkonfessionell hohen Verbreitung von Mathematik und anderen, weiter-führenden Fächern in Städten und Flecken plausibel zu sein. Gleichzeitig könnte hinter dem Fächerangebot trotzdem ein rein katholisches Impulsprogramm gesteckt haben, weil Jakob Müller angab, er arbeite mit Vorschriften „nach der Normal“, das heißt, mit Unterrichtsmaterialien der im ganzen deutschsprachigen, katholischen Raum bekannten Normalmethode. Auch sein beruflicher Werdegang zum Priester hatte natürlich mit seiner Konfession zu tun und führte ihn mit dem Studium in Luzern an eine höhere Bildungsstätte. War nun aber das wiederum „typisch“ für die katholischen Schulmeister des ausgehenden 18. Jahrhunderts? Und was ist mit den protestantischen Schulen, an denen Bücher und Methode der Normallehrart nicht angewendet worden sind und deren Schulmeister kaum je eine höhere, zum Beispiel pfarrherrliche Ausbildung genossen haben?

Fragen dieser und ähnlicher Art tauchen unweigerlich auf, wenn man sich eingehender und vergleichend mit den Antworten auf die Stapfer-Enquete von 1799 beschäftigt. Solchen Fragen nachzugehen, ist denn auch die Absicht der Untersuchung zu Schule und

---

<sup>1</sup> BAR B0 1000/1483, Nr. 1449, fol. 230-231v: 1799 – Antwortbogen aus Weesen, hier fol. 230v.

Konfession. Darin soll die Organisation von Unterricht im Niederschulwesen um 1800 über konfessionelle und kantonale Grenzen hinweg erhoben werden.

Zu diesem Zweck wurde eine Bestandsaufnahme des schweizerischen Schulwesens erstellt, so weit sie sich aus den Daten der Stapfer-Enquete herleiten ließ. Diese Übersicht dient der Beschreibung des Zustandes des Schweizer Elementarschulwesens im ausgehenden Ancien Regime. Eine ähnliche Überblicksdarstellung über das vormoderne Schweizer Schulwesen, in der zu ausgewählten Themen möglichst viele Datensätze verarbeitet werden, fehlt bislang. Die Stapfer-Daten bieten hier einen einzigartigen Fundus, mit dem in der gemischtkonfessionellen Schweiz konfessionsübergreifend und fast flächendeckend die Antworten auf die standardisierten Fragen erhoben und verglichen werden können. Die Verbindung von Konfessionskirche und Schule wird nicht über theologische und pädagogische Debatten, sondern von der anderen Seite angeschaut: von der Seite der Resultate her, die den eingesandten Umfragebögen zu entnehmen sind. Was können wir anhand der von den Schulmeistern gelieferten Angaben über das Resultat der konfessionell geprägten Bildungsbemühungen vor Ort in katholischen und protestantischen Elementarschulen um 1800 herausfinden?

Diese Herangehensweise orientiert sich an den Fragen, die für Etienne François bei seiner Untersuchung der gemischtkonfessionellen Stadt Augsburg leitend waren und mit denen er „die Wirklichkeit von Religionen und Kirchen“ darstellen „und ihre Verflechtung mit allen politischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Kräften“<sup>2</sup> untersuchen wollte. Ein von ihm allerdings nicht weiterverfolgter Aspekt der Wirklichkeit von Religion und Kirche betrifft zweifellos das vormoderne Schulwesen. Die Suche nach der Art und Weise der „Konfessionsgrenze“, die „ein geistiges Phänomen war und dennoch Städte und Landschaften prägte“ (François 1991, S. 14), soll hier in komparativer Absicht auf das Schweizer Elementarschulwesen des ausgehenden 18. Jahrhunderts übertragen werden.

Das lässt einen vierfachen Zugang zu den Daten zu. Ersichtlich werden auf diese Weise:

1. die großen, nach wie vor wenig bekannten Tendenzen des Schweizer Niederschulwesens als Ganzes.
2. Tendenzen und Eigenheiten des katholischen und reformierten Schulwesens im Speziellen.
3. besondere Merkmale des Niederschulwesens in den gemischtkonfessionellen Gegenden.
4. regionaltypische Besonderheiten.

Die erstmalig zur Verfügung stehende Bestandsaufnahme über die ganze Schweiz, die zugebenermaßen auf einer übergeordneten, makrohistorischen Ebene angesiedelt ist, soll im Idealfall kleinräumige, regional- und lokalgeschichtliche Untersuchungen anstoßen, weil in der Übersicht regionaltypische Besonderheiten erst so richtig zum Vorschein kommen. Die Forschung darf also an der überregionalen, großflächigen Darstellung nicht stehen bleiben, sondern muss vielmehr darüber hinaus gehen und in ausgewählte Regionen, Ortschaften, Städte, Dörfer und Schulen abtauchen und detaillierter nach der Organisation von Unterricht vor Ort, nach Akteuren, Argumenten und Aktionen fragen. Das aber kann diese Arbeit hier nicht mehr leisten. Sie muss sich damit begnügen, den Boden für hoffentlich weitere Forschungen zumindest teilweise vorbereitet zu haben.

<sup>2</sup> Zitat von Franklin Kopitzsch in: François 1991, S. 16.

## 1 Datensatz

Aus dem Bestand der Stapfer-Enquete wurden die Antworten von total 1638 Schulen erfasst und für die Überblicksdarstellung bearbeitet. Zu ihnen gehören 786 Schulen der großen protestantischen Kantone Bern, Oberland und Zürich sowie dazu noch der dem katholischen Solothurn zugehörige, aber unter bernischer Kirchengemeinschaft stehende und daher reformierte Bezirk Bucheggberg. Von den katholischen Schulen wurden jene aus der rein katholischen Innerschweiz (Kantone Waldstätten und Luzern) und den katholischen Regionen der Kantone Säntis, Solothurn (ohne Bucheggberg) und Linth aufgenommen, alles in allem 325 an der Zahl. Dieses Gebiet entspricht den heutigen Kantonen Uri, Schwyz, Ob- und Nidwalden, Luzern, Zug, Appenzell-Innerrhoden, Solothurn und dem zentralen Bereich des Kantons St. Gallen, der sogenannten Alten Landschaft, auch Fürstenland genannt. Schließlich fanden sich in den gemischtkonfessionellen Gegenden des Landes in den damaligen helvetischen Kantonen Linth, Säntis, Thurgau, Baden, Freiburg und Léman weitere 527 Schulen, wobei hier jeweils nur die konfessionell heterogenen Gebiete, aus dem Kanton Léman beispielsweise nur der Bezirk Echallens oder aus Freiburg nur die Broye-Region in die Betrachtung integriert wurden. Teilt man auch die Schulen der gemischtkonfessionellen Gegenden den zwei Konfessionen zu, ergibt das 521 (32%) katholische und 1117 (68%) protestantische Schulen. Total machen diese 1638 Schulen rund 70% aller in der Stapfer-Enquete überlieferten Schulen aus. An ihnen waren fast 100'000 Schülerinnen und Schüler gemeldet.

Dieser Datensatz wird nach Konfession und Region differenziert analysiert. Dazu wurden Schweiz weit 52 Regionen gebildet, anhand derer die erhobenen Daten dann auf einer Karte gezeigt werden. Pro untersuchtes Thema werden also 52 einzelne regionale Werte dargestellt.

Welche Themen wurden für die Bestandsaufnahme herausgesucht?

Die vier Hauptthemen Schulfächer, Schuldauer, Schulmeister und Schulkinder werden für alle 52 Regionen anhand von 12 Subthemen dargestellt. Das sind:

1. Schulfächer: a) Schreiben, b) Rechnen, c) zusätzliche Fächer
2. Schuldauer: a) Jahresschulzeit, b) Halbjahresschulzeit, c) Tagesschulzeit
3. Schulmeister: a) Wahlbehörden, b) Vorbildung, c) Nebenbeschäftigung
4. Schulkinder: a) Anzahl, b) Geschlechter, c) Präsenz/Absenz (ohne Stapfer-Daten)

Mikrohistorische Studien können auf regionaler und kommunaler Ebene mit einem erweiterten Quellenbestand diese Themenfelder markant erweitern, so etwa um Schulordnungen, Schulbücher, Lehrerlöhne, Einschulungsquoten, Berufslisten der Väter der Schulkinder, Steuerleistungen und um vor Ort tätige Akteure. Mit ihnen können die spezifischen Umstände von Schulehalten, kann das Sozialgefüge, in dem Schule statt gefunden hat, nachgezeichnet werden. Es können auch Argumente und konkrete Taten und Leistungen im Bildungswesen rekonstruiert und der hier beabsichtigten Überblicksdarstellung hinzugefügt werden.

## 2 Resultate

Aus Platzgründen können an dieser Stelle nicht alle zwölf Einzelthemen (siehe oben) gewürdigt werden. In der Folge werden aus dem laufenden Forschungsprozess zwei Schwerpunktthemen näher dargestellt.

## 2.1 Schulfächer: Das Angebot an Rechenunterricht

In der Schweiz wurde 1799 an 45% der Schulen, das heißt, an beinahe jeder zweiten Schule Rechnen angeboten. Das entsprach auch dem Mittelwert der Schulen in den katholischen Territorien (46%). Seltener waren Rechenschulen in den großen protestantischen Kantonen Bern, Oberland und Zürich, wo sie zu 39% anzutreffen waren, häufiger waren sie indessen in den gemischtkonfessionellen Regionen (53%). Diese Durchschnittszahlen für beide Denominationen verraten aber nur die halbe Wahrheit, denn im Gegensatz zum flächendeckend vorhandenen Schreibunterricht an schweizerischen Elementarschulen herrschten beim Angebot an Rechenunterricht ausgeprägte regionale Unterschiede, die sich aus der Abbildung 4 (vgl. Anhang) herauslesen lassen. Sie müssen unbedingt näher betrachtet werden.

### a) *Katholische Schweiz*

In den Gegenden mit geschlossen katholischer Bevölkerung sind die Schulen der Inner-schweizer Regionen in Luzern, Uri, Schwyz und Unterwalden mit einem Rechenangebot von rund 20-30% von den ehemaligen Untertanengebieten der Fürstabtei St. Gallen (Obersee, Alte Landschaft) und den solothurnischen Landesteilen zu trennen. Die beiden letzteren verfügten zusammen mit Zug über einen erheblich höheren Anteil an Rechenschulen. Das ist im Falle Solothurns nicht erstaunlich, weil mit der Einführung der Normalschule auch der Fächerkanon vielerorts, aber offenbar nicht ganz überall durch das Rechnen erweitert worden ist.

Den Solothurner Werten folgten jene aus dem Gebiet der Fürstabtei St. Gallen und von Zug. In Zug hat eine kleine, aufklärerisch gesinnte Schicht von Magistraten Reformvorhaben im Bildungswesen angestoßen. In St. Gallen waren Teile der Kurie zwar direkt antiaufklärerisch eingestellt (etwa Fürstbistum Beda Angehrn), aber trotzdem interessiert an einer Verbesserung des Schulwesens und offen für Neuerungen (Bossard 1984, S. 42-62, 87-92; Duft 1944, S. 269-279). In beiden Orten wurde die Einführung der Normalmethode gefördert, wenngleich ihre Durchsetzung an den Elementarschulen beider Landesteile nur teilweise gelang.

Eine ähnliche, ebenso nur partielle Umsetzung des St. Urbaner Reformmodells traf auf die anderen Innerschweizer Orte Uri, Schwyz, Unterwalden und Luzern zu. Trotzdem hat sich dort der Rechenunterricht vor 1800 weniger durchgesetzt als in Zug und St. Gallen. In den vier Ständen Uri, Schwyz, Unterwalden und Luzern sind 1799 mindestens 41 Schulen bekannt, an denen mit Normalschulbüchern gearbeitet worden ist. Ihr Gebrauch scheint die Verbreitung des Rechenunterrichts begünstigt zu haben. Im Normallehrplan von Nivard Crauer war Rechnen ja auch für die zweite und dritte Klasse vorgesehen (Mösch 1918, S. 46). Allerdings ist unklar, was zuerst war: Die Normalmethode, in dessen Gefolge dann vielerorts auch Rechnen angeboten worden ist, oder das Verlangen nach Rechenunterricht, das die Einführung der Normalmethode nach sich gezogen hat. Wahrscheinlich war es wie mit dem Huhn und dem Ei: beides war nötig. Wo Rechnen nachgefragt worden ist, wird auch der Wunsch nach Einführung der bekannten Normalmethode eher aufgekommen sein als dort, wo Verbesserungsvorschläge für die Ortsschulen wenig bis keine Resonanz ausgelöst haben. Eine direkte kausale Abhängigkeit „Normalschule = Rechenschule“ ist zwar nicht nachzuweisen. Trotzdem: In Luzern wurde an elf der 21 Schulen, in denen die Bücher aus St. Urban in Anwendung waren, gerechnet, in der restlichen Inner-schweiz (ohne Zug) an zehn von 20. Das ergibt für alle

erfassten Schulen Luzerns, Uri, Unterwaldens und von Schwyz eine Rechenquote von 27%, für die mit der Normalmethode oder mit Normalbüchern vertrauten Schulen der gleichen Gegenden aber eine von 51%. Für die 100 Schulen, bei denen keine Verbindung zum Normalunterricht festzustellen ist, ist die Rechenquote mit 17% deutlich tiefer.<sup>3</sup>

Das Sample von Normalschulbüchern, fähigen Lehrern und Rechenunterricht an den Dorfschulen wird, weil eine obrigkeitlich gelenkte Schulpolitik zur Durchsetzung der Normalmethode in der Innerschweiz gefehlt hat, am ehesten dort erfolgreich gespielt haben, wo die Gemeinde wegen ihrer Bildungsnachfrage selber aktiv wurde oder aber initiative Leute wie den Schulmeister oder den Ortspfarrer unterstützt hat. In diesen lokal verankerten oder von Geistlichen initiierten schulreformerischen Projekten war das in die ganze katholische Schweiz ausstrahlende Vorbild St. Urbans sehr hilfreich, weil es konkrete, weitherum bekannte und erfolgreiche Maßnahmen, Bücher und Methoden anbot.

#### *b) Protestantische Schweiz*

Ebenso uneinheitlich wie in der katholischen präsentierte sich die Lage in der protestantischen Schweiz. Die meisten mittelländischen Bezirke Berns und Zürichs wiesen an ihren Elementarschulen Rechenraten zwischen 40 und 60% auf. Die statistisch rechenreichsten Schulregionen befanden sich im bernischen Ob- und Nidwalden (an 63% aller Schulen war Rechnen im Angebot) (Montandon 2011, S. 272-278), im zürcherischen Andelfingen (60%), in Stadt und Umgebung Zürich (62%) und im solothurnischen, aber reformierten und unter Berner Schulhoheit stehenden Bucheggberg (57%) (vgl. zum Buchegger Schulwesen Mösch 1914, S. 74-125). Auffallend tiefer (unter 30%) waren die Quoten in den voralpinen Gegenden Seftigens und des Oberemmentals sowie im gesamten Berner Oberland (mit Ausnahme des Simmentals), sodann im Zürcher Oberland mit den Regionen Grüningen und Uster-Fehraltorf.

Zwischen Flach- und Hügel- respektive Bergland scheint, ganz im Gegensatz zum beinahe überall in den Fächerkanon aufgenommenen Schreiben, die Ausbreitung des Rechenunterrichts auf ein Hindernis gestoßen zu sein. Der Prozess der zunehmenden Integration von Mathematik in den Stundenplan mittelländischer Dorfschulen scheint in den letzten Jahrzehnten des Ancien Regimes im Berggebiet stark verzögert vonstattengegangen zu sein. Beat Wyss spricht bezogen auf den bernischen Hasliberg von der „Brienzersee-Barriere“. Der Pfarrer der Kirchgemeinde Rüeggisberg aus dem bernischen Amt Seftigen machte 1806 indes klar, dass „Bauernsöhne und andre jüngerlinge von bessem schlag“ rechnen lernen, wenn „sie der schule entlassen“ sind. Eduard Zingg resümiert für die Schulen der Basler Landschaft, dass rechnende Knaben ihre Kenntnisse „grösstenteils ihren Vätern zu verdanken“ hatten. Die Rechenfähigkeit war unter der Bevölkerung der entsprechenden Gebiete sehr wohl im notwendigen Ausmaß vorhanden, seine Aneignung aber nicht aus der Domäne des Privaten, des Hauses und der Elternschaft auf die der Öffentlichkeit, der Schule transferiert worden. Außerschulisches Lernen ist im 18. Jahrhundert ein vielfach belegter Vorgang (Hinrichs 1995, S. 388; Neuge-

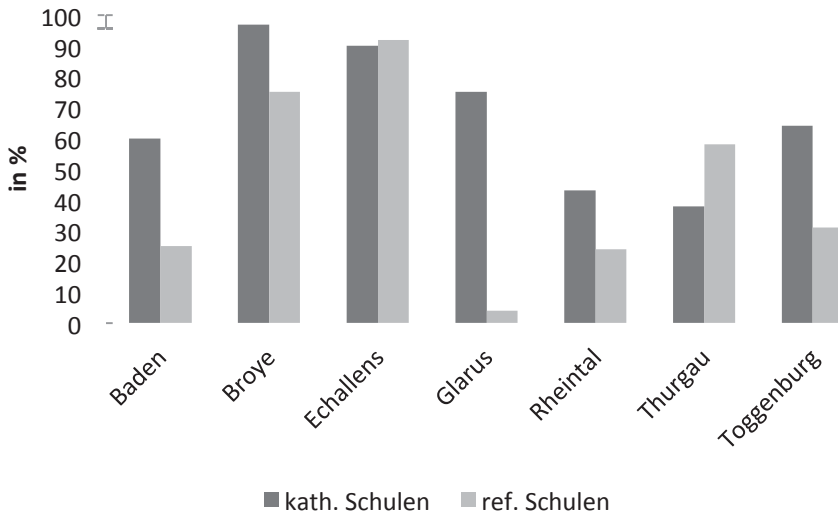
<sup>3</sup> Jakob Durrer meint, dass 1799 zwar keiner der Urner, Schwyzer oder Unterwaldner Lehrer als Zöglinge von St. Urban angegeben, der Einfluss der Reformschule aber „dennoch sowohl durch die ansehnliche Verbreitung der dort herausgegebenen Schulbücher, als durch die für mehrere Schulen angegebene Befolgung der dortigen Lehrmethode („Normal von St. Urban“) nachgewiesen“ sei (Durrer 1879, S. 6).

bauer 1995, S. 236; Bloch Pfister 2007, S. 181). Die dualen Lernorte fürs Rechnen – „Schule“ und „Haus“ – scheinen komplementär, nicht konkurrierend gewirkt und gemeinsam auf die wachsende Nachfrage aus der Bevölkerung nach dem Bildungsgut Mathematik reagiert zu haben (Rothen 2012, S. 88).

c) *Gemischtkonfessionelle Schweiz*

Unter den 527 Schulen der gemischtkonfessionellen Gegenden der Schweiz war die Verbreitung von Rechenunterricht statistisch gesehen am höchsten: Durchschnittlich wurde an 53% der Schulen gerechnet. Das könnte die Idee der Konkurrenz zwischen den Tür an Tür wohnenden Katholiken und Protestanten bestätigen.<sup>4</sup> Interessanterweise lässt sich zwischen den Konfessionen eine Differenz feststellen: Obwohl im schweizerischen Vergleich die Schulen beider Denominationen in den gemischtkonfessionellen Gebieten eine generell hohe Abdeckung an Rechenunterricht erreichten, war sie unter den katholischen Schulen mit 61% höher als bei den reformierten Schulen (48%).

□



**Abb. 1:** Unterrichtsangebot im Fach Rechnen in den gemischtkonfessionellen Gegenden der Schweiz. Lesebeispiel: Im damaligen Distrikt Echallens führten fast alle katholischen (90%) und protestantischen (92%) Schulen Rechnen im Angebot.

Im Toggenburg zeigt eine Verortung der Ortschaften, die Schulen geführt haben, dass die meisten der ausfindig gemachten 35 Rechenschulen beider Konfessionen im oder in der Nähe des Talbodens von Kappel an abwärts lagen. Abseits des Haupttals existierten nur noch vereinzelte Rechenschulen, oberhalb von Kappel im Obertoggenburg fast gar keine mehr. Dort befand sich 1799 aber ein Großteil der protestantischen Schulen des

<sup>4</sup> Die Untersuchung der konfessionelle Konkurrenzsituation gerade in gemischtkonfessionellen Regionen hat Stefan Ehrenpreis angeregt (2003, S. 31f.); Wolfgang Schmale (1991, S. 14) hat ebenso herausgestrichen, dass „die Verbindung von Konfession und Konkurrenzsituation (wobei es sich um konkurrierende Strömungen innerhalb einer Konfession handeln kann)“ zu berücksichtigen sei.



Toggenburgs. Daher sind ihre Werte in der Abbildung 1 generell tief. In Neutoggenburg, der zentralen Region um Liechtensteig, existierten auch unter den protestantischen Schulen viele mit Rechenunterricht. Das gute Rechenangebot an katholischen Schulen hängt also damit zusammen, dass ein Großteil der katholischen Bevölkerung im unteren Talbereich gelebt hat, wo in den Schulen der Fächerkanon früher und beide Konfessionen einschließend um Rechnen erweitert worden ist.

Umgekehrt sind die schwächeren katholischen Rechenwerte aus dem Kanton Thurgau darauf zurückzuführen, dass die katholische Bevölkerung des Thurgaus, die um 1800 rund 20% ausgemacht hat (vgl. Trösch 2012), zu einem wesentlichen Teil im ländlichen, hügeligen und eher als arm beschriebenen Distrikt Tobel heimisch war.<sup>5</sup> 19 von 39 katholischen Schulen im Thurgau standen im Distrikt Tobel. Die abgelegene, periphere Lage ohne städtisches Zentrum und ökonomisch bedingte Nachteile haben das Schulangebot Tobels offenbar mitbestimmt und die katholischen Rechenwerte des Thurgaus generell vermindert (vgl. dazu Eigenmann 1999; Schmidt 2007, S. 32-34).

## 2.2 Schulmeister: Wege der Lehrervorbildung

Angesichts der in der Schweiz vor 1800 weitgehend fehlenden institutionalisierten Lehrerbildung war es für die Qualität im Unterricht von weitreichender Bedeutung, welche Befähigungen die späteren Schulmeister aus ihrem vorherigen beruflichen Werdegang in ihre neue Stelle als Lehrer der Gemeinde mitbrachten, welche Bildungswege sie eingeschlagen und wie stark sie sich dabei mit verschiedenen Bildungsgütern auseinandergesetzt hatten. Außerhalb des Klosters St. Urban und der Waisenhaussschule von Solothurn (Hug 1920; Jenzer 1984, S. 57-65; Mösch 1918), beides Orte, an denen regelmäßig und mit zahlreichen Absolventen nach dem Vorbild von Felbigers Normalschulmethode Lehrerbildungskurse durchgeführt wurden, gab es in der Schweiz keine Lehrerbildungsstätten. Die eigentlichen berufsspezifischen Fähigkeiten des Unterrichtens waren für die praktizierenden Schulmeister noch weniger wichtig: „Bildung war keine Voraussetzung für das Schulmeisteramt“ (Bloch Pfister 2007, S. 91).<sup>6</sup> Erforderlich für die gute Amtsausführung war eher eine „innere Disposition, eine Art Berufung zu dieser Tätigkeit“ (ebd., S. 68). Zentral blieb daher die Forderung, dass der Schulmeister, neben der Befähigung, den Basisfächerkanon ausüben zu können, eine charakterstarke und gottesfürchtige Person war. Basale fachliche Vorgaben in den Grundlagenfächern und vor allem hohe moralische Ansprüche an den Schulmeister wurden in verschiedenen obrigkeitlichen Schulordnungen der alteidgenössischen Stände festgehalten. Zum Schuldienst sollten „Gottesfürchtige, Gott- und Tugendliebende personen“ bestimmt werden, heisst es in der Berner Landschulordnung von 1675 (SSRQ Bern Stadtrechte XII, Nr. 47, S. 146-151: 14.8.1675 – Schulen auf dem Land). Hundert Jahre später verlangte man in Zürich vom Schulmeister eine „christliche, fromme und unsträfliche Aufführung“, weil „er nur durch eine fromme und vorsichtige Aufführung bey jedermann, und vorzüglich bey den Schulkindern und ihren Eltern, Achtung, Zutrauen, und gehöriges Ansehen sich erwerben

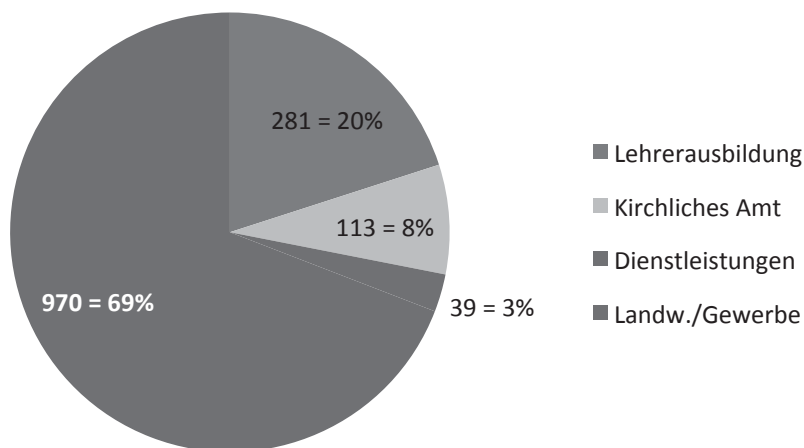
<sup>5</sup> Armut wird u.a. erwähnt in: BAR B0 1000/1483, Nr. 1463, fol. 390-390v: 1799 – Antwortbogen aus Buch; BAR B0 1000/1483, Nr. 1463, fol. 439-440v: 1799 – Antwortbogen aus Maltbach; BAR B0 1000/1483, Nr. 1463, fol. 435-437: 1799 – Antwortbogen aus Tobel.

<sup>6</sup> Genau gleich argumentiert Duft für die katholischen Lehrkräfte in St. Gallen, die als erstes ein Glaubensbekenntnis (zum „richtigen“ Glauben), dann Zeugnis ihres rechtschaffenen Lebenswandels ablegen und erst drittens fachliche Fähigkeiten vorweisen mussten (Duft 1944, S. 284).

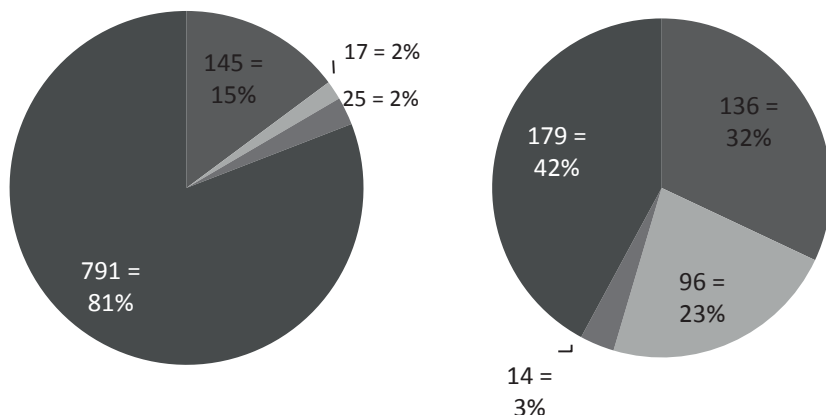
ben kann“ (Erneuerte Schul- und Lehr-Ordnung für die Schulen der Landschaft Zürich 1778, S. 20). Mit gutem Beispiel voran gehen mussten nach der Hochobrigkeitlichen Schulordnung von 1805 auch die Urner Lehrer, um den Kindern neben den Fachkenntnissen auch Zucht, Ehrbarkeit, Gottesfurcht und gute Manieren beibringen zu können (Abegg 1895, S. 138).

Sehr interessiert am Bildungsstand der Lehrer war 1799 der helvetische Bildungsminister Stapfer. Zu den Schulmeistern sind unter dem Abschnitt 11 (Rubrik III: Personalverhältnisse) der Enquête zwölf Fragen aufgelistet. Kein anderer Abschnitt im Fragebogen ist so umfangreich ausgefallen. Neben der Frage nach dem Prozedere der Lehrerwahl in der Gemeinde wollte Stapfer Auskunft über den Namen des Amtsinhabers haben, über seine Herkunft, sein Alter, seinen Familienstand und seine Erfahrung. Schließlich wollte er auch wissen, welchen Beruf sie vor der Lehrertätigkeit hatten und welchen sie nebenher noch ausübten. Das sind die zwei Kernfragen von Abschnitt 11, denn sie berühren ein im zeitgenössischen Bildungsdiskurs omnipräsentes Thema: die (fehlende oder noch einzurichtende) Lehrerbildung. Stapfers bildungspolitischer Aktionsplan in seiner Zeit als Minister der Republik zielte deshalb neben anderen Reformbestrebungen auf eine institutionalisierte Lehrerausbildung (Bütikofer 2006, S. 52-64).

Zählte man alle Berufs- und Tätigkeitsbezeichnungen der damaligen Lehrkräfte zusammen, so entstünde eine Liste mit wahrscheinlich mehreren hundert verschiedenen Begriffen. Um diese Vielfalt zu bündeln und nutzbar machen zu können, mussten Grobkategorien gebildet werden. Unterschieden wird in der Folge nach den Bereichen: a) Landwirtschaft, b) Handwerk, Gewerbe, c) Dienstleistung, Verwaltung, d) Kirche, e) Höhere Ausbildung, Lehrerbildungskurse.



**Abb. 2:** Kategorien der Lehrervorbildung in der Schweiz. Lesebeispiel: Schweiz weit hatten 1799 20% der amtierenden Schulmeister eine Lehrerausbildung oder einen Lehrerfortbildungskurs besucht. 69% aller Schulmeister entstammten landwirtschaftlichen oder handwerklichen Berufen ohne spezifische Lehrerbildung. 8% durchliefen eine Ausbildung, die sie für ein kirchliches Amt prädestinierten, nur 3% hatten ihre Vorbildung im Dienstleistungssektor respektive in verwaltungstechnischen Berufen erhalten.



**Abb. 3:** Gegenüberstellung protestantischer (links) und katholischer Lehrkräfte (rechts). Gleiche Legende wie in Abb. 2. Die Graustufen der Segmente in den beiden Kuchendiagrammen wie in Abb. 2 erklärt.

Abbildung 2 zeigt, dass eine überwiegende Mehrheit der Schulmeister vor ihrem Amtsantritt als Lehrbeauftragte ihre berufliche Laufbahn im Landwirtschaftssektor sowie in handwerklichen und gewerblichen Arbeiten hatte. Über die ganze Schweiz betrachtet, entstammten  $\frac{2}{3}$  der Lehrkräfte diesen beiden Bereichen. Zwischen den Konfessionen tat sich hierbei nun aber ein erstaunlicher, offensichtlicher Graben auf (vgl. Abb. 3): Während unter den protestantischen Schulmeistern über 80% ihre Vorbildung in Landwirtschaft, Handwerk oder Gewerbe holten, durchliefen die katholischen Schulmeister sehr viel stärker als ihre protestantischen Amtskollegen Lehrerbildungskurse oder für höhere Aufgaben befähigende Priesterausbildungen. Dieser Unterschied zeigt sich auf Ebene der Regionen in aller Deutlichkeit (vgl. Abb. 5 im Anhang). In den protestantischen Landesgegenden sind fast ausschließlich helle Segmente, welche die Bereiche Landwirtschaft und Handwerk/Gewerbe wiedergeben, zu sehen, in den katholischen hingegen sehr oft dunkle, die für eine höheren Ausbildungsstandard der Lehrer in den betreffenden Gegenden stehen.

540 Einträge der Lehrkräfte aus der Stapfer-Enquete verweisen darauf, dass der Schulmeister vor seiner Anstellung einem landwirtschaftlichen Erwerb nachgegangen ist. Eine Differenzierung innerhalb des landwirtschaftlichen Sektors nach qualitativen Merkmalen, also nach Vollbauern, Halbbauern, Taunern oder Landlosen ist aus quellentechischen Gründen nur in Ausnahmefällen möglich. Dort, wo entsprechende Angaben vorhanden sind, deuten sie großmehrheitlich auf eine Existenz des Lehrers in kleinbäuerlichen Verhältnissen hin.

Die nächstgrößere Rubrik ist die der Handwerker und Gewerbetreibenden. 430 Einträge gehören dazu. Unter ihnen dominieren jene, die auf eine berufliche Vorbildung der Schulmeister im Kleingewerbe und im Bauwesen hindeuten. Vor allem die Weber und Spinner, Schneider, Schuster, Zimmerleute und Schreiner stechen neben einer Unzahl anderer Berufsbezeichnungen hervor. Die Bereiche Privatbedarf und Bauwesen machen

zusammen 86% aller Nennungen im Sektor Handwerk-Gewerbe aus. Beim Privatbedarf sind mit 62% die Berufsangaben „Weber und Spinner“ mit Abstand am häufigsten.

Die drittgrößte Rubrik umfasst alle Ausbildungsgänge, die Schulmeister vor ihrem Stellenantritt durchlaufen haben und die sie für den Stellenantritt befähigt und berechtigt haben. Zu unterscheiden sind höhere und niedrigere Ausbildungsgänge. Zu Ersteren gehören die Angaben über absolvierte Studien, Lehrerausbildungskurse und andere, hohe Fach-ausbildungen; zu Letzteren gehören alle Hinweise über Einsätze als Hilfslehrer bei anderen Schulmeistern. Das betrifft die Lehrer, die schreiben, sie seien bei ihrem Vater oder bei einem anderen Schulmeister „in der Lehre“, also in eigentlichen Praktika gewesen.

Unter den katholischen Lehrkräften haben 34% oder 112 von 334 gezählten Schulmeistern einen derart definierten höheren Bildungsgang durchlaufen. Bei den protestantischen Lehrern waren es 38 von 926 oder 4%. Sie waren viel stärker in die wenig institutionalisierte, aber praktisch ausgerichtete „Anlehre“ bei anderen, erfahrenen Schulmeistern eingebunden. Immerhin 107 Lehrer erwähnten diesen Bildungsweg. Wahrscheinlich wird ihre Zahl aber größer gewesen sein.<sup>7</sup>

Zu den besser ausgebildeten Schulmeistern sind auch die unterrichtenden Pfarrer zu zählen, die in ihrer großen Mehrheit höhere Schulen, Lateinschulen und theologische Studiengänge, teils im Inland, teils im Ausland besucht haben. Das betraf weitere 82 katholische und 17 protestantische Lehrkräfte. Auf katholischer Seite haben damit über die Hälfte aller Schulmeister höhere Schulen, Studien oder Lehrerbildungskurse absolviert. Das ist, angesichts des allgegenwärtigen zeitgenössischen Vorurteils über notorisch ungebildete Schulmeister eigentlich kein schlechter Wert. Wohl sind auf protestantischer Seite diese höheren Bildungswege wesentlich weniger stark vertreten, aber die weit verbreiteten Einsätze als Hilfslehrer oder die nicht seltene Familientradition, in der der Vater dem Sohn die Lehrerstelle überträgt, sollten nicht schon im Voraus gering geschätzt werden.

Die zwischen den Konfessionen doch stark unterschiedlichen Ausbildungswege des Lehrpersonals führt mit sich, dass die hellen Segmente der Kuchendiagramme, welche die berufliche Vorbildung im landwirtschaftlichen oder handwerklichen Sektor (Abb. 5) angeben, zum überwiegenden Teil in den protestantischen Gebieten vorzufinden sind, die dunkleren Abschnitte jedoch, die einen höheren Berufsbildungsgrad repräsentieren, mehrheitlich in den katholischen Gegenden auftauchen.

### 3 Zusammenfassung

Mithilfe der vier Hauptthemen aus der Bestandsaufnahme sollen in einem kurzen Fazit die wichtigsten Tendenzen aus gesamtschweizerischer Sicht ganz grob und auf einige Hauptaussagen verkürzt aufgerollt werden. Anders als im obigen Text werden alle vier Hauptthemen der Bestandsaufnahme kurz beleuchtet, nicht nur die vorher näher vorgestellten Subthemen „Rechenangebot“ und „Lehrervorbildung“:

---

<sup>7</sup> Zu Zürich, wo die Lehrer zwar keine Kurse, aber immerhin vor dem Examinatorenkonvent eine Prüfung ablegen mussten, siehe Klinke, 1907, S. 109.

*a) Schulfächer*

Schreiben war konfessionsübergreifend und fast in der ganzen Schweiz flächendeckend im Angebot der niederen Schulen enthalten. Einzige erkennbare Ausnahmen bildeten abgelegene inneralpine Bergregionen, namentlich der bernische Hasliberg oder das Gebiet Sembrancher-Hérémance im Wallis.

Beim Rechenangebot glich die schweizerische Schullandschaft 1799 einem groben Flickenteppich. Tendenziell boten katholische Schulen eher Rechnen an als protestantische. Unter ihnen sind vor allem jene der gemischtkonfessionellen Zonen und jene mit integrierter Normalmethode zu erwähnen. An Stadt- und Fleckenschulen wurde häufiger gerechnet als in Dorfschulen, im Mittelland häufiger als im Berggebiet.

*b) Schuldauer*

Bei der Schulzeit pro Jahr und den Schulstunden pro Tag lässt sich eine große Zurückhaltung in den Schulen der katholischen Schweiz feststellen. Sommerschulangebote existierten in katholischen Gemeinden deutlich weniger als in protestantischen. Katholische Schulkinder gingen in vielen Landesgegenden auch pro Tag weniger zur Schule als protestantische Kinder. Das kann vor allem in der Innerschweiz konstatiert werden. Die längsten Jahresschulzeiten fanden sich bei den Katholiken in den Dörfern gemischtkonfessioneller Gebiete und in denen von Solothurn, Zug, Appenzell, Ausserschwyz und der Alten Landschaft der Fürstabtei St. Gallen. An ihren Schulen wurde oftmals in der einen oder anderen Form ganzjährig unterrichtet. Einfache, vor allem der Repetition gewidmete Sommerschulen standen in den Kantonen Bern und Zürich fast flächendeckend, im Berner Oberland zu weiten Teilen im Angebot.

*c) Schulmeister*

Bei der Vorbildung bestanden teilweise markante Unterschiede zwischen katholischen und protestantischen Lehrkräften, weil unter den katholischen die Lehrer mit einer höher zu gewichtenden Ausbildung verhältnismäßig stark vertreten waren. Unter protestantischen Schulen wurden außerhalb städtischer Institutionen fast ausschließlich agrarisch oder kleinhandwerklich tätige Lehrpersonen angestellt.

Das führte auch mit sich, dass die katholischen Lehrer öfter als ihre protestantischen Standeskollegen ein kirchliches Amt als Nebenbeschäftigung neben dem Lehrerengagement angaben. Unter beiden Konfessionen war die Verbindung von Lehramt und Sigris-tenanstellung verbreitet.

*d) Schulkinder*

Gesamtschweizerisch war der Anteil der Mädchen unter den Schulkindern mit rund 47% zwar nahe am Anteil der Knaben, in mehreren katholischen Gegenden trat ihre Untervertretung aber sehr deutlich zu Tage. In Schwyz etwa oder auch im reformorientierten Zug betrug ihr Anteil nicht einmal 40%. Dagegen ist in den protestantischen Ortschaften aufgrund der angegebenen Anzahl Mädchen und Knaben kaum von einem Ausschluss der Mädchen von der Schulbildung auszugehen.

Die konkrete Ausgestaltung von Schule und Schule halten in den Dörfern und Städten des Landes unterlag einer Vielzahl von Einflussfaktoren, die sich auf das Bildungsangebot ausgewirkt haben. Das Resultat der Bildungsbemühungen unter diesen mannigfalti-

gen Einflussfaktoren findet sich zum Teil in den Stapfer-Daten wieder und kann, wie hier versucht worden ist, in einem Überblick auszugsweise nachgezeichnet werden. Erwartungsgemäß sind große regionale Unterschiede über das Gebiet der damaligen Republik und innerhalb der Konfessionen festzustellen. Erhebliche Unterschiede im Bildungsangebot bestanden teilweise von Dorf zu Dorf. Die Ortsschulen waren stark in die lokalistisch gefärbten lebensweltlichen Einflussfaktoren der Gemeinde und der Region eingebunden. Das galt für beide Konfessionen. Über die großflächige Bestandsaufnahme zum Schweizer Schulwesen um 1800 kann die regionale Vielfalt des Elementar-schulwesens anhand von zwölf Themen konkret gezeigt und ersichtlich gemacht werden. Aus der Überlagerung der zwölf Themen können neue Einsichten gewonnen, besondere Phänomene dargestellt und im Vergleich mit anderen hervorgehoben werden. Es bietet sich die Chance, die Vielgestaltigkeit des vormodernen Schulwesens im Rahmen regionaler Besonderheiten, aber auch im Rahmen des gesamtschweizerischen Gefüges anzuschauen. Beides ist möglich und beides scheint gewinnbringend zu sein.

### Ungedruckte Quellen

BAR B0 1000/1483, Nr. 1449: 1799 – Schullehrerantworten aus dem Kanton Linth  
 BAR B0 1000/1483, Nr. 1463: 1799 – Schullehrerantworten aus dem Kanton Thurgau  
 BAR B0 1000/1483, Nr. 1429, 1430, 1431: 1799 – Schullehrerantworten aus dem Kanton Bern  
 BAR B0 1000/1483, Nr. 1455: 1799 – Schullehrerantworten aus dem Kanton Oberland  
 BAR B0 1000/1483, Nr. 1421, 1470, 1471: 1799 – Schullehrerantworten aus dem Kanton Zürich  
 BAR B0 1000/1483, Nr. 1461: 1799 – Schullehrerantworten aus dem Kanton Solothurn  
 BAR B0 1000/1483, Nr. 1446: 1799 – Schullehrerantworten des Distrikts Echallens aus dem Kanton Léman  
 BAR B0 1000/1483, Nr. 1458: 1799 – Schullehrerantworten aus dem Kanton Säntis  
 BAR B0 1000/1483, Nr. 1424: 1799 – Schullehrerantworten aus dem Kanton Baden  
 STAF CH AEF H 437.17; H437.19; H437.22; H437.24: 1799 – Schullehrerantworten der Distrikte Estavayer, Payerne, Avenches, Murten aus dem Kanton Freiburg  
 BAR B0 1000/1483, Nr. 1465: 1799 – Schullehrerantworten aus dem Kanton Waldstätte  
 BAR B0 1000/1483, Nr. 1454: 1798 – Umfrage des Luzerner Erziehungsrats

### Gedruckte Quellen

Erneuerte Schul- und Lehr-Ordnung für die Schulen der Landschaft Zürich. Aus Hoch-Obrigkeitlichem Befehl zum Druck befördert. Zürich 1778  
 SSRQ Bern Stadtrechte XII, Nr. 47, S. 146-151: 14.8.1675 – Schulen auf dem Land

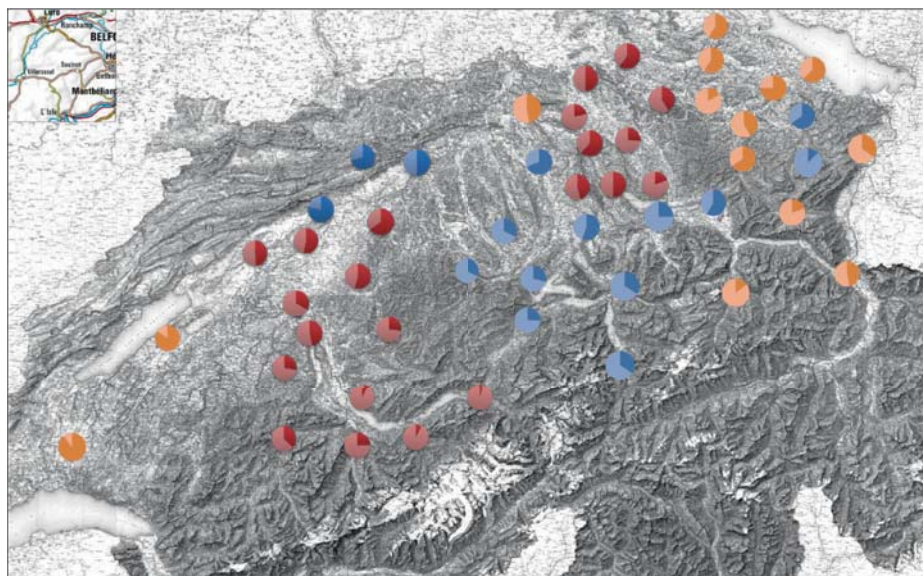
### Literatur

Abegg, Gottfried: Beiträge zur Geschichte des ernerischen Schulwesens. In: Pädagogische Blätter 2(1895), S. 132-142  
 Bloch Pfister, Alexandra: Priester der Volksbildung. Der Professionalisierungsprozess der Zürcher Volksschullehrkräfte zwischen 1770 und 1914. Zürich: Chronos 2007  
 Bossard, Carl: Bildungs- und Schulgeschichte von Stadt und Land Zug. Eine kulturgeschichtliche Darstellung der zugerischen Schulverhältnisse im Übergang vom Ancien Régime zur Moderne. Zug: Zürcher 1984  
 Bütikofer, Anna: Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems der Helvetischen Republik. Bern: Haupt 2006  
 Duft, Johannes: Die Glaubenssorge der Fürststäbe von St. Gallen im 17. und 18. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Seelsorgsgeschichte der katholischen Restauration als Vorgeschichte des Bistums St. Gallen. Luzern: Räber 1944  
 Durrer, Jakob: Die Schulen in den Urkantonen der Schweiz im Jahre 1799. In: Zeitschrift für schweizerische Statistik. Bern 1879

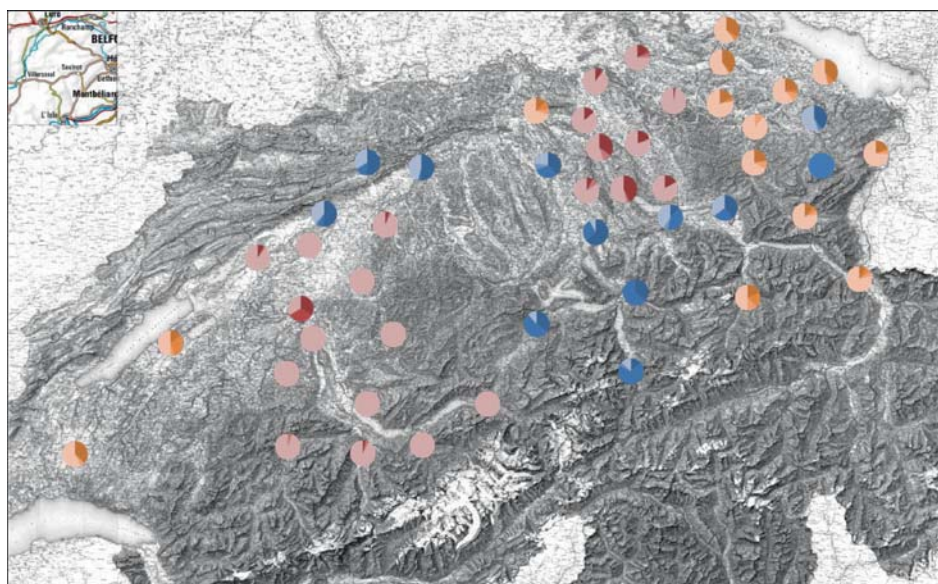
- Ehrenpreis, Stefan: Erziehungs- und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsprobleme und methodische Innovation. In: Heinz Schilling/Stefan Ehrenpreis (Hrsg.): *Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsperspektiven, europäische Fall-beispiele und Hilfsmittel*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2003, S. 19-33
- Eigenmann, Ines: Brachland für Bildung? Das Schulwesen in den Distrikten Frauenfeld und Tobel zur Zeit der Helvetik. In: Beat Gnädinger (Hrsg.): *Abbruch – Umbruch – Aufbruch. Zur Helvetik im Thurgau*. o.O.: s.n. 1999, S. 113-128
- François, Etienne: *Die unsichtbare Grenze. Protestanten und Katholiken in Augsburg. Sigmaringen*: Thorbecke 1991
- Hinrichs, Ernst: „Ja, das Schreiben und das Lesen ...“. Zur Geschichte der Alphabetisierung in Norddeutschland von der Reformation bis zum 19. Jahrhundert. In: Peter Albrecht/Ernst Hinrichs (Hrsg.): *Das niedere Schulwesen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert*. Tübingen: Niemeyer 1995, S. 371-391
- Hug, Anna: *Die St. Urbaner Schulreform an der Wende des 18. Jahrhunderts*. Zürich: Leemann 1920
- Jenzer, Carlo/Jenzer, Susi: *Lehrer werden – einst und jetzt. 200 Jahre solothurnische Lehrerbildung. 150 Jahre Lehrerseminar*. Solothurn: Kantonales Lehrerseminar 1984
- Klinke, Willibald: *Das Volksschulwesen des Kantons Zürich zur Zeit der Helvetik (1798-1803)*. Zürich: Academia 1907
- Mösch, Johannes: *Die Solothurnische Volksschule vor 1830. Band IV: Der Einzug der Normalmethode in die solothurnische Volksschule (1782-1798)*. Solothurn: Gassmann 1918
- Mösch, Johannes: *Die Solothurnische Volksschule vor 1830. Band III: Bestrebungen zur Reform der solothurnischen Volksschule von 1758-1783. Die Schule im Bucheggberg von 1653-1788*. Solothurn: Gassmann 1914
- Montandon, Jens: *Gemeinde und Schule. Determinanten lokaler Schulwirklichkeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts anhand der bernischen Schulumfrage von 1806*. Nordhausen: Bautz 2011
- Neugebauer, Wolfgang: *Berichte und Kritik zu Stand und Aufgaben moderner europäischer Bildungsgeschichte*. In: *Zeitschrift für Historische Forschung* 22(1995), S. 225-236
- Rothen, Marcel: *Lesen – Schreiben – Rechnen. Aspekte von Schulwirklichkeit und der schulische Alphabetisierungserfolg in der Basler Landschaft am Ende des Ancien Régime*. Masterarbeit Universität Bern 2012
- Schmale, Wolfgang: *Einleitung*. In: Wolfgang Schmale/Nan L. Dodde (Hrsg.): *Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1815). Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte*. Bochum: Winkler 1991, S. 1-46
- Schmidt, Heinrich Richard: *Schweizer Elementarschulen im 18. und 19. Jahrhundert zwischen Konfession und Lebenswelt*. In: Claudia Crotti/Philipp Gonon/Walter Herzog (Hrsg.): *Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven*. Festschrift für Fritz Osterwalder. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt 2007, S. 31-52
- Schneider, Ernst: *Die Bernische Landschule am Ende des XVIII. Jahrhunderts*. Bern: G. Grunau 1905
- Trösch, Erich: *Artikel „Thurgau“*. In: *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*  
<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D7393.php> [23.7.2012]



## Abbildungen



**Abb. 4:** Angebot an Rechenunterricht. Blau = katholische Schulen, rot = protestantische Schulen, gelb = Schulen der gemischtkonfessionellen Gegenden. Die dunklen Segmente der Kuchendiagramme geben an, wie hoch in der entsprechenden Region der prozentuale Anteil jener Schulen ist, die Rechenunterricht anbieten.



**Abb. 5:** Lehrervorbildung in der Schweiz 1799. Blau = katholische Schulen, rot = protestantische Schulen, gelb = Schulen der gemischtkonfessionellen Gegenden. Die Färbung der Kuchendiagramme wie in Abb. 2 (vgl. Haupttext) erläutert.

## Die helvetischen Schulmeister und die Schulkritik um 1800<sup>1</sup>

Im Herbst 1801 erschien im helvetischen Nationalverlag Heinrich Gessner eine Publikation, die im ganzen deutschsprachigen Raum Furore machen sollte. Der Autor dieser Schrift hatte dieses Werk als „Vorrede zu seinen Versuchen“ verstanden, „den Müttern Anleitung zu geben“, wie sie „ihre Kinder selbst zu unterrichten hatten“ (Pestalozzi 1801/1932, S. 451). Damit richtete sich das Buch explizit an die frühkindlichen Erzieherinnen in den Familien und nicht an die Volksschule und ihre Lehrer, die in der Schrift ohnehin desavouiert werden. Seine Erfahrungen hätten ihn, so der Autor weiter, zum Schluss gebracht, dass „der öffentliche und allgemeine europäische Schulwagen nicht bloß besser angezogen“ werden, sondern „viel mehr umgekehrt, und auf eine ganz neue Strasse gebracht werden“ müsse (S. 319). Der Urheber dieser Sätze – es handelt sich wenig überraschend um Johann Heinrich Pestalozzi – sollte mit seinem Vorschlag, über die Reform des mütterlichen Unterrichts den Schulkarren auf neuen Schienen zu bringen, sehr berühmt werden; die Publikation trug den vom Verleger eigenmächtig gesetzten und etwas missverständlichen Titel *Wie Gertud ihre Kinder lehrt* (Pestalozzi 1801/1932).

Das Buch wurde in den ersten drei Jahren nach Erscheinen in allen pädagogischen Zeitschriften und vielen Tages- bzw. Wochenzeitungen mit wenigen Ausnahmen positiv bis euphorisch besprochen. Zusätzlich zu den Dutzenden von Beiträgen und Diskussionen in diesen Organen erschienen ab 1802 bereits Monographien und 1804 folgte die erste Dissertation über Pestalozzis Erziehungs- und Lehrmethode, die er in der offensichtlich schulkritischen Schrift *Wie Gertud ihre Kinder lehrt* dargestellt hatte (Tröhler 2002). Dass er dabei auf die fast uneingeschränkte Unterstützung von Philipp Albert Stapfer zählen durfte, dem ersten und bislang einzigen Bildungsministers der Schweiz, hatte dem Erfolg sicherlich entscheidend nachgeholfen. Stapfer hatte zunächst seinen Burgdorfer Verwandten Johannes Schnell für Pestalozzi eingenommen, so dass dieser 1800 unter dem Titel *Schreiben des Bezirksstatthalters von Burgdorf an seinen Freund K.* (Schnell 1800) öffentlich Propaganda für ihn machte. 1800 rief Stapfer zusätzlich eine mit namhaften Schweizer Persönlichkeiten besetzte *Gesellschaft zur Förderung des Erziehungswesens* ins Leben, deren einziger Zweck darin bestand, die pestalozzische „Methode“ allgemein einzuführen und seiner Anstalt in Burgdorf das helvetische Lehrerseminar anzugliedern (vgl. Stadler 1993, S. 117f.). Für diese Anstalt wurde außerdem durch einen Freund von Stapfer, dem Berner Erziehungsrat Johann Samuel Ith, ein äußerst einflussreiches Gutachten erstellt, das 1802 unter dem Titel *Ämlicher Bericht über*

---

<sup>1</sup> Ich danke Ingrid Brühwiler für ihre wertvolle und umfangreiche Hilfe vor allem im Zusammenhang mit den Fragen der Lehrerlöhne, bei der Recherche im Bundesarchiv und der Identifizierung der einzelnen Lehrpersonen.

die *Pestalozzische Anstalt* erschien und offiziell verbreitet wurde (Ith 1802). Dadurch wurde beidem, Pestalozzis öffentlich geäußelter Schulkritik als auch der Propaganda seiner eigenen, in seinen Augen fundamental besseren Konzeption von Unterricht und Erziehung, viel Ansehen verschafft.

Die Geschichte der Pädagogik im Allgemeinen und die Pestalozzi-Forschung im Besonderen ist dieser Einschätzung weitgehend gefolgt und hat daraus geschlossen, dass sich ein gutes Schulwesen erst im Anschluss an Pestalozzi oder doch zumindest im Verlauf des 19. Jahrhunderts langsam herausgebildet habe. Entsprechend galt die Volksschule vor 1800 als schlecht, unorganisiert und wenig systematisch, als Drill- und Memorierschule mit ungenügend, schlecht oder im besten Fall gar nicht ausgebildeten Lehrkräften, die in der Regel ohne Respekt für die Individualität der einzelnen Kinder waren. Dieses Geschichtsbild, das sich auch gegenüber den großangelegten und historisch-empirischen Forschungen zur Volksaufklärung der letzten drei Jahrzehnte weitgehend schadlos gehalten hat, folgt inhaltlich der zeitgenössischen Polemik und übersieht in dieser Gefolgschaft, welche historische Rolle eine weit ausgedehnte Publizistik bereits um 1800 – gerade im Bereich der Schule – spielte und wie sie das negative Bild des Alten und die Hoffnung auf eine bessere Zukunft massiv verstärkte.

Wie umfangreich die damalige pädagogische Publizistik war, beschreibt der evangelische Theologe, Gymnastik- und Geografielehrer am Erziehungs-Institut in Schnepfenenthal, Johann Christoph Friedrich GutsMuths, in der 1800 erschienenen Pilotnummer seiner Zeitschrift *Bibliothek der pädagogischen Literatur*. Der Sinn seiner Zeitschrift sei es, so GutsMuths, aus den allein in Deutschland jährlich zwischen 300 und 500 erscheinenden Publikationen zur Pädagogik im Allgemeinen und der Schule im Besonderen die wertvollen anzuzeigen und die besonders wichtigen auch zu besprechen (GutsMuths 1801, S. 1f.) – Pestalozzis *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* wurde bereits im Herbst 1802 auszugsweise abgedruckt (S. 317-321). Diese umfangreiche pädagogische Publizistik wurde später und bis heute auf ganz wenige „Stars“ reduziert, deren Zeitkritik als glaubwürdige Zeugenaussagen gelten, auf denen später die Geschichten der Pädagogik geschrieben werden, und die uns jene Bilder vermitteln, die den engagierten pädagogischen Schriftstellern damals auf dem Magen gelegen haben müssen, die aber nicht zwangsläufig die Wahrnehmung aller Beteiligten widerspiegeln.

Der nachfolgende Beitrag will vor dem Hintergrund der Schul-Enquête Stapfers andere Beteiligte zu Worte kommen lassen und dadurch das von der zeitgenössischen Publizistik gezeichnete Bild der Schule in Frage stellen. Dabei wird die These vertreten, dass diese Publizistik – ich meine dabei nicht Ausnahmen, sondern ihre kulturelle Gesamt-Performanz als Pädagogik und ihrer Stars – weniger von der Sorge getragen war, der Schule in ihrer konkreten Gestalt zu helfen, als vielmehr Teil einer diskursiven Bewegung war, die in der neueren Forschung als „Pädagogisierung sozialer Probleme“ bezeichnet worden (Smeyers/Depaepe 2010) ist. Diese Bewegung stellte sich maßgeblich als publizistische Konfiguration des deutschsprachigen Protestantismus im späten 18. Jahrhundert heraus (Tröhler 2012) und fand in Pestalozzi ihren unbestrittenen Star (Tröhler 2013). Sie befasste sich wenig mit der vor allem in der Helvetik aufkommenden schulpolitischen Publizistik, die ihrerseits naturgemäß näher an den realen Problemen der Schule und ihrer Akteure war.

Diese These kann im Rahmen eines Artikels natürlich nicht belegt, sondern nur plausibel gemacht werden. Zur Stützung der These setze ich hier die Anliegen der zentralen Ak-

teure des Schulfeldes – der Lehrer – den zentralen Anliegen dieser pädagogischen Publizistik gegenüber. Dabei beschränke ich mich einerseits auf die deutsche Sprache und andererseits auf die Bemerkungen der Lehrkräfte, die diese am Schluss der Stapfer-Umfrage frei anfügen konnten – es handelt sich um rund 430 Bemerkungen von gut 2400 Fragebögen, also annähernd 18%, wobei ich mich auf die gut 370 deutschsprachigen Anmerkungen beschränke. In einem ersten Schritt gehe ich auf die materielle Seite des Lehrberufs ein (1) und in einem zweiten auf die Frage des Schulabsentismus bzw. der Rolle der Eltern in diesem Zusammenhang (2). Im dritten Schritt beleuchte ich curriculare Themen (3) und wende mich danach der öffentlichen Rolle der Lehrer zu (4). Am Schluss diskutiere ich die Frage des Verhältnisses von beruflicher, schulpolitischer und akademischer Reflexion im pädagogischen Feld in unterschiedlichen politischen Kontexten (5).

## 1 Materielle Aspekte des Lehrberufs: Entlohnung und Schulhaus

Werden die freien Kommentare am Schluss des Fragebogens, die unterschiedlich lang sind – von wenig aussagenden zwei bis drei Zeilen bis hin zu ganzen Abhandlungen über mehrere Seiten –, nach wahrgenommenen Desideraten untersucht, steht die ökonomische Stellung der Lehrkräfte mit weit über 50% der Klagen ganz klar im Vordergrund, gefolgt von den Sorgen um den Zustand des Schulhauses bzw. der Schulwohnung mit rund 12% der Nennungen. Gestützt auf diese Daten kann man schließen, dass die materiellen Sorgen – Geld und Gebäulichkeit – zwei Drittel und damit den überwiegenden Teil aller Desiderata ausmachen. Rund ein Viertel aller Klagen betreffen ganz direkt den Lohn, das heißt die mangelnde oder nur unregelmäßig eingehende Bezahlung.<sup>2</sup> Die Lehrer gingen in der Argumentation durchaus komparativ vor, wie beispielsweise der, allerdings sehr privilegierte, Zuger Lateinlehrer Carl Joseph Brandenberger schrieb: „Ich kann nicht glauben, daß es in der ganzen großen Welt irgent eine schlechtere Einrichtung in Besoldung eines Lehrers habe als hier in Zug“ (BAR 1465, fol. 68-69v). Weitere Aspekte im monetären Zusammenhang betrafen den Vorschlag von Freischulen, also Schulen, in denen die Lehrkräfte überhaupt nicht vom Schulgeld der Familien abhingen,<sup>3</sup> konkurrierenden Schulen, die Schulkinder und damit Schulgeld abfließen ließen,<sup>4</sup> Fragen

<sup>2</sup> Frumsen, Kappel, Mels, Haslen, Bern (mittleres Stadtquartier), Galgenen, Pfäffikon [Schwyz], Bürglen Weinfelden, Frauenfeld Knabenschule, Hollstein, Rikenbach, Buckten, Arth, Küssnacht, Steinerberg, Muotathal, Sarnen, Erstfeld, Kappelen, Barzheim, Aarwangen, Langnau Hühnerbach, Lauperswyl, Eggiwyl (Horben), Schweissberg bei Signau, Nidau, Niederried, Kallnach, Ostermundigen, Lindenthal, Seftigen, Utigen, Kirchdorf, Köniz, Wihartswyl, Walkringen, Biegenthal, Walkringen Berg, Worb, Landiswil, Lützelflüh, Heimiswil, Zielibach, Leissigen, Solothurn, Marbach, Schaffhausen (Prof. Hurter), Gurzelen, Steinhausen, Birmensdorf, Obergösgen & Winznau, Steinebrunn, Kurzrikenbach auf der Steig, Happerswil, Märwil, Libingen, Bühler, Hundwil, Bernegg, Heiden, Lachen, Wilen, Walzenhausen, Huob, Schachen, Wil (Töchterchule), Ellikon am Rhein, Truttiken, Gütighausen, Neftenbach, Haggenberg, Fehraltorf, Dürstelen, Ehrikon, Russikon, Oberembrach, Winkel, Bachs, Regensdorf, Watt, Oberhasli, Zürich (?), Birmensdorf, Aesch, Knonau, Ebertswil, Horgenberg, Wädenswil, Uerikon, Stäfa Mädchenschule, Stäfa Knabenschule, Esslingen, Freudwil, Lateinschule Zug.

<sup>3</sup> Schönenbaumgarten Gottlieben, Schaffhausen Collegium, Obersommeri, Rohrschach, Zuzwil, Neftenbach, Zürich Niederdorf, Unterwetzikon.

<sup>4</sup> Lustdorf, Happerwil, Birwinken, Amriswil, Affeltrangen, Schalchen, Sennhof, Embrach, Rikon, Rüti, Birmensdorf, Riehen, Eschlikon.



der Holzlieferungen für die Heizung,<sup>5</sup> Vorschläge zur Pension ausgedienter Lehrer<sup>6</sup> sowie das große Thema der Nebeneinkommen, das immerhin gut 10% aller Monita in den rund 370 deutschsprachigen Anmerkungen der Fragebögen einnimmt.<sup>7</sup> Überdies äußerten die Lehrkräfte in rund 12% der Antworten Wünsche in Bezug auf die räumliche Umgebung, zum Beispiel größere oder zumindest besser geeignete Schulzimmer,<sup>8</sup> ein eigenes Schulhaus,<sup>9</sup> oder eine eigene Schulwohnung.<sup>10</sup>

In der eingangs beschriebenen pädagogischen Publizistik der Zeit sind all diese Themen, die bei den Lehrkräften rund zwei Drittel aller Bemerkungen ausmachen, relativ wenig präsent. Sie finden sich allerdings deutlich prominenter in der schulpolitischen Publizistik der Helvetik. Stapfer als Bildungsminister hatte keine Möglichkeit ausgelassen, das Gelingen der Helvetischen Revolution zunächst ganz allgemein an volksaufklärerische Initiativen zur Akzeptanz-Steigerung der Revolution zu binden, wofür eigens ein Organ gegründet wurde, das *Helvetische Volksblatt*, dessen erster Redaktor Pestalozzi war. Sodann knüpfte Stapfer den Erfolg der Helvetik an das Gelingen einer umfassenden Schulreform,<sup>11</sup> das heißt, es galt für ihn als ausgemacht, „dass unsere Revolution nur dann ein Glück sey, wenn dadurch mehr Rechtschaffenheit und Einsicht im Volk entstehe, und also für das Schulwesen gut gesorgt werde“ (Volksblatt 1798, S. 228). Vor diesem Hintergrund verwies Stapfer in seiner Botschaft zum neuen Schulgesetz vom 18. November 1798 an das Parlament darauf, dass die Schulmeister für diese zentrale Aufgabe nicht nur schlecht ausgebildet, sondern generell auch „schlecht besoldet“ seien (Stapfer 1799, S. 68). Kurze Zeit später doppelte das von ihm verantwortete *Helvetische Volksblatt* nach, indem es sowohl die Botschaft als auch das Gesetz kurz erläuterte, worin ausdrücklich eine „anständige Besoldung“ sowie „Wohnung, Holz, Garten und dergleichen“ kostenlos versprochen sowie ab dem Alter von 65 Jahren eine Pension in Aussicht gestellt wurden (Volksblatt, 17. Stück, S. 271). Diese Zusicherungen entsprachen Bedürfnissen, an welche immerhin vierzehn Lehrer in ihren Antworten auf die Schulumfrage gerne erinnerten.<sup>12</sup> Entsprechend nährte auch der St. Galler Lehrersohn und Pfarrer Johann Rudolf Steinmüller die Diskussion um Lehrerlöhne und berichtete als schulpolitischer Publizist und Erziehungsrat des Kantons Säntis von „Lohndumping“ unter konkurrierenden Lehrern (Steinmüller 1801, S. 31f.).

<sup>5</sup> Rüeggisberg, Pfäffikon [Schwyz], Buckten, Basedingen (reformiert), Basedingen (katholisch), Aarwangen, Lotzwyl, Eggiwyl (Horben), Utigen, Lauterbach, Gimmelwald, Dietikon, Grenchen, Wangen, Bernegg, Illnau, Birmensdorf, Knonau, Wädenswil, Esslingen, Nänikon.

<sup>6</sup> Buckten, Schwyz [Lateinschule], Glarus (katholisch).

<sup>7</sup> Langenbruck [altgedienter Lehrer; ev M. Schneider (Districts-Gerichtsschreiber zu Wallenburg, ehem. Lehrer)], Hollstein, Buus, Buochs, Zug (Lateinschule – Pfarrer!), Steinerberg, Muotathal, Kerns, Lungern, Langnau Hühnerbach, Eggiwyl (Horben), Schweissberg bei Signau, Köniz, Landiswil, Schaffhausen (Prof. Hurter), Walliswil, Arbon (katholische Schule), Truttiken, Fehraltorf, Regensdorf, Dielsdorf, Uerikon, Kempten, Fällanden.

<sup>8</sup> Basel St. Peter, Wintersingen, Dachslern, Basel Knabenschule Barfüsser, Wintersingen, Buckten, Lützelflüh, Kalberhöny, Marbach, Dulliken-Wyl-Starkirch, Arbon (katholische Schule).

<sup>9</sup> Muotathal, Unterschächen, Erstfeld, Birmensdorf, Obergösgen & Winznau, Bichelsee, Dussnang Vogel-sang, Dussnang Oberwangen, Maltbach, Ellikon am Rhein, Wülflingen, Dürstelen, Zürich Niederdorf, Zürich Fraumünster, Landikon, Horgenberg, Wädenswil.

<sup>10</sup> Andwil Weinfelden, Erlen Bischofszell, Hollstein, Niederbipp, Kurzrikenbach auf der Steig, Aesch.

<sup>11</sup> So etwa im *Helvetischen Volksblatt* 15, 1798, S. 225-229.

<sup>12</sup> Amriswil, Langenbruck, Schüpbach, Köniz, Worb, Hutten, Marbach, Uttwil, Kesswil, Lustdorf, Gottlieben, Gais, Bubenrütli, Mönchaltorf.

Der Umstand der niedrigen Löhne war allgemein bekannt, wurde aber außerhalb der schulpolitischen Publizistik in der Regel nicht als Problem gedeutet, vielleicht, weil es in der lutherischen Tradition ja vorwiegend um die Seele und nicht um die Materialität des Lebens ging, die man scharf von jener trennte. In diesem Dualismus von Innen und Außen beschrieb der Herausgeber des *Taschenbuchs für teutsche Schulmeister*, der evangelische Pfarrer Christoph Ferdinand Moser, die „Mittel, durch welche ein Schulmeister, der keine Profession erlernt hat, auch bei geringem Einkommen sich doch bei Ehren halten kann“ (Moser 1793) und empfahl dringend, keine „Nebengeschäfte“ zu betreiben, die „sowohl ihr Amt als auch ihre eigne Person zu sehr herabwürdigen“ (ebd., S. 237f.). Damit meinte er Nachtwächterstellen, Vieh hüten, ernten, dreschen, Holz spalten oder verarbeiten; alles Arbeiten, bei denen nicht nur der Körper erschlafe, sondern auch die „Seelenkräfte“ (ebd., S. 238). Moser gab eine Reihe von Ratschlägen, was angesichts eines zu niedrigen Einkommens getan werden könne. Der erste dieser Ratschläge zielte darauf, dass sich der arme Lehrer eine „verständige, fleissige Gattin“ aussuchen solle, die „nicht ganz ohne Mittel ist und in gutem Ruf stehet“; zweitens solle er selber sehr sparsam sein, drittens müsse er sich das Vertrauen der Obrigkeit, der Vorgesetzten, der Eltern und der Kinder erwerben und seine eigenen Kinder früh zu Arbeitsamkeit erziehen. Wenn er eine eigene Nebenarbeit wähle, könne dies Privatunterricht sein, das Reparieren von Kirchen- oder Stubenuhren oder im Weinhandel tätig sein, wenn er in einer Weingegend wohne, allenfalls könne er mit Schreibmaterialien handeln, mit Samen, Seife oder Schmalz, ohne allerdings den lokalen Krämer zu konkurrieren und nicht um des reinen Profits willen, so dass „das Heil seiner Seele“ gewährleistet bleibe (ebd., S. 239ff.).

## 2 Schüler-Absentismus und die Rolle der Eltern

Das Urteil, die Lehrer seien vor allem materialistisch und an ihrem Wohlergehen interessiert und demnach weniger an dem Seelenheil ihrer selbst und ihrer Kinder, ist vermutlich auch ein Resultat dieses Dualismus von Innen und Außen, der in der deutschsprachigen pädagogischen Geschichtsschreibung und Theorie bis heute dominiert. Vorstellungen, dass es bei der Erziehung bzw. Bildung letztlich um Erlösung geht, waren in jener Zeit normal. So schrieb der Pfarrersohn und am deutschen Kantianismus geschulte Philosoph und Theologe Christian Weiss in seiner mit Ernst Tillich, Lehrersohn und ebenfalls kantianischer Philosoph, herausgegebenen Zeitschrift *Beiträge zur Erziehungskunst* 1803, dass er jeden Menschen beneide, „welchen eigne Kraft und äussere Vortheile auf einen Posten stellten, wo er Tausenden in einzelnen Fällen hülfreich sein werden, die Summe des Elendes unter den Menschen merklicher vermindern, die Summe des Wohlsyns merklicher vergrössern kann“ (Weiss/Tillich 1803a, S. 2f.), wobei es jetzt nur noch einer Erziehungswissenschaft bedürfe, die dieser „folgereichsten und ehrwürdigsten“ Kunst erfolgreich unter die Arme greife (ebd., S. 5, S. 8f.; Weiss/Tillich 1803b). Bis auf ganz wenige Ausnahmen scheinen die damals dominanten Publizisten nicht gesehen zu haben, dass die Akteure der „folgereichsten und ehrwürdigsten“ Kunst – die Lehrer – abgesehen von den Fragen zum Lohn und zum Schulhaus, mit Problemen zu kämpfen hatten, die weit weg von Welterlösung und ihrer Formulierung als Wissenschaft waren. Ein damals von der großen Diskussion ausgeblendetes Thema war der Schulabsentismus, der erst im späten 19. Jahrhundert zu einem der ganz großen Themen

im Feld der Schule wurde. In 34 der freien Antworten der Lehrer stand explizit, dass ihnen das dauernde Fehlen der Schüler zu schaffen mache. Man könnte diesen Lehrern vorwerfen, sie beklagten diese Abwesenheit vorwiegend wegen des damit verbundenen Ausfalls von Schulgeld; allerdings stellten nur fünf der 34 Lehrer diesen monetären Zusammenhang in den Vordergrund. Zudem war das wöchentlich eingezogene Schulgeld, das die Eltern für ihre Kinder bezahlten, nur für wenige Schullehrer entscheidend (Brühwiler 2014, S. 132ff.). Die tatsächlich Betroffenen, d.h. die am Stärksten vom wöchentlichen Schulgeld abhängigen Lehrer entsprachen – Ironie des Schicksals – den insgesamt am schlechtesten bezahlten Lehrkräfte, wobei es – zweite Ironie des Schicksals – die eher wohlverdienenden Lehrer waren, welche über schlechte Löhne klagten.<sup>13</sup> Zwölf Lehrer klagten ohne weitere Begründung über den Absentismus,<sup>14</sup> und weitere sechzehn stellten einen expliziten Zusammenhang von Absentismus und mangelndem Lernfortschritt der Schüler her.<sup>15</sup>

Die Sorge um das eigene materielle Wohlergehen war in der Realität kein Gegensatz zur pädagogischen Aufgabe, wenn diese als Beitrag zum Lernfortschritt und anständigem Verhalten der Schüler verstanden wurde. Zwar wurden auch rhetorische Klischees bedient, so etwa vom 39-jährigen Sarner Priester und Lehrer Joseph Lochmann, der seine Anmerkungen mit folgenden Worten schloss: „Ubriges wird sich der Lehrer allen Verfügungen von höheren Behörde gerne unter werffen, und nach Kräften mitwirken gute Christen, Ächte Republikaner, sittliche Menschen zu bilden“ (BAR 1464, fol. 160-161v.), was gängige Topik mit wenig spezifischem Aussagewert war. Wichtiger war, dass sich die Lehrer oft über mangelnde Unterstützung seitens der Eltern beklagten, die gerade nach erfolgter Revolution das Leben der Lehrer schwer machten. So klagte der 50-jährige Lehrer Albrecht Graf aus Uetendorf bei Thun: „Seid der Revolution ist minder Fleiß und gehorsam mer bosheit und Unwillen zu der lehrre, ja daß sogar einige Eltern dem lehrer Wollen befehlen Unbegrünter Weiße waß ihre Kinder lehren sollen“ (BAR 1430, fol. 143-144v). Entsprechende Fragen wie „Umgang mit Eltern“ waren aber kein Thema der großen pädagogischen Literatur der Zeit; Friedrich Schiller hatte 1795 in seinen Briefen *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* 1795 von einer pädagogischen Provinz ohne Eltern geträumt und der junge Philosoph Johann Friedrich Herbart hatte sich zehn Jahre später in seiner *Allgemeinen Pädagogik* eine weitgehend elternfreie Erziehergemeinschaft „zwischen dem Zögling und dem Lehrer“ vorgestellt, für welche die Lektüre von Homers *Odysee* „Anknüpfungspunkt“ sein sollte (Herbart 1806, S. 35). Dabei ging er von einer vom Kontext unabhängigen pädagogischen Welt aus, die „einheimische Begriffe“ enthalte, deren systematischen Zusammenhang es zu klären gälte (ebd., S. 13). Dieses Werk gilt bis heute als Gründungswerk der Pädagogik als Wissenschaft – zumindest im deutschsprachigen Raum.

In Realität gab es aber Eltern, die in den Augen sowohl der damaligen Bildungsverwaltung als auch der Lehrkräfte ihre Kinder falsch erzogen. Der bereits erwähnte St. Galler Erziehungsrat Johann Rudolf Steinmüller geißelte im November 1799 die „Verwahrlo-

<sup>13</sup> Kappel, Fraubrunnen, Utzensdorf, Wolfswil, Rüti.

<sup>14</sup> Rüeggisberg, Mitlödi, Bern Mädchenschule Matte, Übschi, Walkringen Berg, Amstalden, Unterseen, Därigen, Günsperg, Eschlikon, Mülberg, Glarus (katholisch).

<sup>15</sup> Flums, Bischofszell (katholische Schule), Bürglen Weinfelden, Buochs, Erstfeld, Glarus (katholisch), Madiswil, Rüderswil, Oberhünigen, Schlosswyl, Worb, Hinderfultigen, Hindelbank, Dietikon, Lauperstorf, Aussersihl.



sung der Kinder im häuslichen Leben“, die es auch den „besten Schuleinrichtungen“ verunmöglichten, Kinder „zu guten und glücklichen Menschen“ zu bilden. Dabei nahm er aber die Eltern in Schutz und stellte für sie zur frühen Intervention eine Liste von Indikatoren zur Identifizierung von Verwahrlosung zusammen und riet ihnen, Kinder schon sehr früh zu Gehorsam zu erziehen und so früh wie möglich ihren „Eigensinn“ zu brechen (Steinmüller 1799). In diesem Sinne beschwerten sich nicht weniger als 26 Lehrer darüber, dass sich die Eltern viel zu wenig Mühe gäben, die Schüler für den Schulunterricht zu motivieren<sup>16</sup> und weitere acht beklagten ausdrücklich, ihre Schüler würden zu Hause in ihrem Verhalten verwahrlosen,<sup>17</sup> was den Unterricht natürlich massiv erschwere.<sup>18</sup> Der 33-jährige Lehrer Jakob Schmitt aus Utzensdorf insistierte, dass die Lehrer an der Verwahrlosung der Kinder keine Schuld trügen, sondern vorwiegend die Eltern, „deren guthe Kinderzucht sehr wenig am Herzen liegt“ und denen ein Lehrer ohnehin kaum mehr Ansehen habe „als ein Hirth der Schweine“ (BAR 1431, fol. 205-207). Vor diesem Hintergrund erstaunt es nicht, dass der 60-jährige Lehrer Andreas Rütschy aus Busswyl in der Nähe Burgdorfs nicht nur gesetzliche Grundlagen für ein Anreizsystem für Schüler forderte, sondern auch für Eltern: „Wir hoffen gute Geseze werden uns bald unsere mühsame Arbeit erliechteren helfen. Schikliche Belohnungen, und Straffen für Elteren und Kinder“ (BAR 1431, fol. 195-196v).

### 3 Curriculare Fragen

Nach Überzeugung der pädagogischen Reformer hing der Erfolg der helvetischen Revolution von einer erfolgreichen pädagogischen Reform ab. Die entscheidenden Argumente waren eng mit den Slogans Freiheit und Gleichheit verbunden. Gleichheit verlangte ein national standardisiertes Bildungswesen und Freiheit – verstanden als politische Freiheit gleicher Bürger – setzte die Kompetenz voraus, die Rechte des Bürgers vernünftig zu gebrauchen. Vernunft meinte auf der einen Seite die moralische Tugend und auf der anderen Seite das Verständnis über politische Sachverhalte und Gesetzestexte. Während die Frage der Tugend und Mäßigung wenig Widerspruch fand, herrschte eher Uneinigkeit über die Fächer und ihre Didaktik. In einem fiktiven Gespräch im *Helvetischen Volksblatt* meinte ein Diskussionsteilnehmer, er möge „es wohl leiden, das man die Bauern auch etwas mehr lehre als bisher, nur muss man nicht meynen, dass sie Gelehrte werden sollten. Lesen Schreiben, Rechnen – das hat jeder nöthig, und den Unterricht werden die Geistlichen geben, was braucht es mehr?“ (Volksblatt 1798, S. 228). Die Antwort fällt dahingehend aus, dass man sich angesichts der Umstände wohl an dieses limitierte Programm halten müsse, wobei auch Unterricht in Staatskunde, Schweizer Geschichte und Geografie angebracht wären: „Nebendem schickt es sich doch, dass Schweizerische Bürger noch etwas von ihrer Landesverfassung, von ihren Vorältern, von

<sup>16</sup> Flums, Mitlödi, Bürglen Weinfeldten, Riehen, Benken, Glarus katholisch, Signau, Bern Mädchenschule Matte, Fraubrunnen, Theirarcheren, Übischi, Oberhünigen, Bigenthal, Walkringen Berg, Hindelbank, Heimiswil, Leissigen, Därligen, Diektikon, Lauperstorf, Wolfswil, Günsperg, Gurzelen, Oberembrach, Mülberg, Rüti.

<sup>17</sup> Kappelen, Lauperswyl, Theirarcheren, Walkringen, Hinderfultigen, Utzensdorf, Weiler und Zielibach, Lenk, Knonau.

<sup>18</sup> Genauso wie die Klassengrößen, die auch in der Literatur jener Zeit kaum je thematisiert werden, von den Lehrern aber – wenn auch zahlenmäßig nicht dominant – als Problem erwähnt werden: Frumsen, Haslen, Benken, Lozwyl, Kallnach, Signau, Äbnit und Gruben, Marbach.

ihren Nachbarn u.s.w. wissen.“ Der Grund ist einleuchtend, denn lesen können, heißt noch nicht, Zusammenhänge zu verstehen: „Sonst kann einer ja nicht einmal recht eine Zeitung lesen und verstehen“ (ebd., S. 228).

Die Vorstellung eines zeitungslisenden Lehrers, der sich als Bürger über öffentliche Themen informiert, ist ein spezifischer Topos der Helvetik und findet sich in der deutschen pädagogischen Literatur nicht. Hier wird der Kampf gegen den Aberglauben betont oder die Last der Erbsünde bestritten, die Notwendigkeit einer erneuerten religiösen Erziehung immer und immer wieder erörtert, Schulfächer diskutiert, aber die Frage nach der pädagogischen Gestaltung eines politisch-öffentlichen Raumes ist inexistent. Das hängt auch damit zusammen, dass in der deutschen Diskussion die Organisation von Bildung – das heißt der Unterricht – selten zwischen Privatunterricht durch sogenannte Hofmeister und Schulunterricht getrennt wird, wie etwa in Herbarts oben erwähnter *Allgemeinen Pädagogik* (Herbart 1806) oder in den *Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts* des deutschen Theologen August Hermann Niemeyer (Niemeyer 1796). Ein weiteres berühmtes Beispiel neben Herbart oder Niemeyer ist die sehr erfolgreiche fünfteilige Geschichte *Die Familie Werthheim. Eine theoretisch-praktische Anleitung zu einer regelmäßigen Erziehung der Kinder, vorzüglich von dem 6. bis in das 14. Jahr. Für Eltern und Erzieher* des Pfarrersohns, Theologen und Philosophen Johann Heinrich Gottlieb Heusinger (Heusinger 1799/1800).

In der deutschen Diskussion jener Zeit ist Bildung weder privat noch öffentlich, also institutionell nicht klar definiert, sondern beides zugleich und letztlich innerlich, so dass die Schaffung eines politisch-öffentlichen Raumes jenseits der Vorstellungswelt lag – der deutsche „Bürger“ ist bestenfalls Nationalbürger, vor allem der preußische nach 1809, aber nie politischer Bürger (Gruner 1810). Es gab zwar eine Diskussion, in welcher der öffentliche Unterricht institutionell klar abgetrennt ist, doch handelte es sich dabei um das, was man später das niedere Schulwesen nannte. Das war der Volksunterricht für die armen Klassen, von Schulen für Bürger sorgsam getrennt, in dessen Kanon Lesen, Singen und Religion eine dominante Rolle spielten und für welche Theologen Anleitungen für Schullehrer schrieben, wie etwa Johann Christian Dolz' *Neue Katechisationen über religiöse Gegenstände. Zweyte Sammlung* (1799), Johann Wohlers *Unterricht in der Sittenlehre der Vernunft und des Christenthums in katechetischer Form: zum Gebrauche für Prediger, Jugendlehrer und Eltern, auch zum Lesen für Kinder. Zweyte gänzlich umgearbeitete und verbesserte Auflage* (1800) oder Rudolf Friedrich Heinrich Magenaus *Kleine Hand-Bibliothek für deutsche Land-Schulmeister und ihre jüngeren Gehülffen* (1799).

Wohlverstanden: Kein Lehrer der Helvetik wandte sich gegen die Religion bzw. Moralerziehung und sie sahen in der neuen Verfassung auch nicht die Abschaffung derselben. So wütete der 38-jährige Amriswiler Lehrer Jacob Grundlehner gegen solche Gerüchte: „Sage man mehr, die Religion laufe Gefahr ausgetilgt zu werden, zu schanden müßen alle diejenigen werden, welche solches unter die schwachen Menschen austreüen, ihr Mund müße verstummen; diese verruchte Menschen, sammeln sich feürige Kohlen auf ihr Haupt, auf jenen Tag der Rechenschaft, welche diesen heilsamen Werck entgegen Arbeiten“ (BAR 1463, fol. 307v-309v). Das war nicht einfach religiöser Eifer, sondern eine pragmatische Auffassung, in welcher Religion und Wissenschaft zusammen gedacht wurden. So plädierte der 35 Jahre alte Knonauer Lehrer Heinrich Grob für effektive Schulgesetze, weil die Schule der Republik grosse, umfassende Aufgaben hätte:

Die Neue Staatsverfassung, fordert Aufklärung Wissenschaften und tugend, Sittlichkeit Gehorsame und Bruderliebe, Sie ladet zur Veredlung des Menschlichen Herzens ein u.s.w. – Und wen dieses sol [an] alle Bürger, und Bürgerinnen kommen, und so ein Gutes volk ausmacht so muss es von jugend an eingepflanzt werden. Darzu sind die Primar-Schulen das erste Werkzeug. (BAR 1471, fol. 310-313v)

Curricular waren solche Forderungen schwierig umzusetzen – bis heute – und in Wirklichkeit war der Ausbau des Curriculums sehr beschränkt. Die von Stapfer erwünschten Kenntnisse in Staatskunde, Schweizer Geschichte oder Geografie wurden von den Lehrern nur in Ausnahmefällen gefordert und schon gar nie als eigene Fächer verstanden – es war offenbar schon schwierig genug, regelmäßig Rechnen zu lehren, vor allem gegen den Widerstand der Eltern, wie der 66-jährige Ebertswiler Lehrer Hans Weber berichtet:

Was das Rechnen und anders noch Mehr gelehrt könt werden häte ich vielmahl gewünscht den anlass darzu zu haben und were meine freud gewesen aber für eins häte es das Salarium nicht zugelassen fürs ander hat es bey den Elteren geheissen es sey nicht nöthig die Kinder viell zu Lehrnen Sie können ihre Sachen gleich [trotzdem, DT] verrichten. (BAR 1471, fol. 322-324)

Gefordert wurden also, wenn überhaupt, keine Fächer, sondern konkrete Bücher, die in die unterschiedlichen Wissensgebiete einführen sollten<sup>19</sup>, wobei der 43-jährige Lehrer Salomon Wyss aus Fehraltorf so euphorisch war, dass es schon fast wie Ironie wirkt:

Der Schulbücher halben wäre zuwünschen, daß von der Regierung für solche, welche die Jugend nicht nur so einfach auf Religions Kenntniß, sonder auch auf Natur, Menschen, Staats, Constitutions, Länder, Völker, Geschichts Kenntniß u.s.f. führen und leiten würde. (BAR 1470, fol. 211-212v)

Sekundiert wurde er – ohne das zu wissen – vom 61-jährigen Bucktener Lehrer Johann Jakob Roth, der vor seiner 39-jährigen Schulmeisterkarriere Theologie studiert hatte und der nicht nur die Einführung des Geometrie-Unterrichts sowie ein Rechenbuch forderte, das den Kindern sowohl den Umgang mit den neuen Massen lehren als auch Umrechnungstabellen enthalten sollte, sondern Zusätzliches verlangte:

Neben den bisher üblichen Schulbüchern, sollten nach andere nützliche Lehrbücher eingeführt werden: Z.B. Ein historischer Unterricht von der ganzen Helvetischen Republik, und was von Alten und Neuen Geschichten hiezu dient; dasgl. ein Geografischer Unterricht, nach jetziger neuen Einrichtung: Hiezu erstl. ein Plani-globium; Eine General Karten von ganz Europa; Eine General Karten der ganzen Helvetischen Republik, und eine Special Karte unsres Kantons, nach jetziger Einrichtung der Districten. (BAR 1426, fol. 225-230v)

Diese Forderung war allerdings, wie erwähnt, eine Ausnahme.

#### 4 Schule und die öffentliche Rolle der Lehrer

Die Französische Revolution galt in Schweizer Reformkreisen deswegen als gescheitert, weil Frankreich zu lange mit der Einführung eines flächendeckenden Schulsystems zugewartet habe und dort jetzt nur noch „Vandalismus und Unwissenheit“ herrsche, wie 1798 der Zürcher Altphilologe und Theologe sowie spätere Erziehungsrat Johannes Schulthess in seiner Broschüre *Von der dringenden Notwendigkeit sich der Helvetischen*

<sup>19</sup> Explizit die Lehrer aus: Buckten, Erstfeld, Kappelen, Lützelflüh, Sundlauenen, Birmensdorf, Gottlieben, Lachen, Wilen, Walzenhausen, Fehraltorf.

*Schulen und Lehranstalten von Staats wegen anzunehmen*<sup>20</sup> schrieb (Schulthess 1798). Im *Helvetischen Volksblatt* stand zum selben Zeitpunkt, dass es das „helvetische Volk zu schätzen“ habe, „dass man gleich im Anfang der Revolution für die Verbesserung des Schulwesens sorgt, denn sonst könnte es gehen wie in Frankreich“ (Volksblatt 1798, S. 264). Allerdings stellte dieser hohe Anspruch – es ging ja schließlich um nichts weniger als um das Gelingen der Revolution – die Frage nach der öffentlichen Rolle des Lehrkräfte neu und das macht auch verständlich, weshalb in den Reformkreisen die Lohnfrage der Lehrer – in welche sich der „Berufsstand“ gerne einklinkte – so wichtig geworden war: eine Revolution gab es nicht umsonst. Als Heinrich Zschokke 1817 im Roman *Das Goldmacherdorf* den vom langjährigen Militärdienst zurückgekehrten Oswald den moralisch korruptierten Dorfbewohnern sagen ließ: „Dem Küh- und Säuhirten, der euer Vieh auf die Weide treibt, gebt ihr bessern Lohn als dem Schulmeister, der eure Söhne und Töchter in Gottesfurcht und nützlichen Dingen unterrichten soll“ (Zschokke 1817/2012, S. 33), war das nicht ein realer monetärer Vergleich, sondern ein figurativer, der sich vor dem Hintergrund sehr ungleicher Wichtigkeitszuschreibungen ergab.

Von einem formierten Lehrerstand, wie ihn Moritz Rosenmund und Bettina Diethelm Werder für den Kanton Zürich gegen Mitte des 19. Jahrhunderts beschreiben, kann aber um 1800 keine Rede sein (Rosenmund/Diethelm Werder 2008). Es gibt zwar zu dieser Zeit in Württemberg eine Diskussion, die Volksschullehrer in Versammlungen zu organisieren. Im *General-Synodal-Rescript* vom 1. Februar 1798 wurde der Vorschlag geäußert, dass es

für das Schulwesen sehr vorteilhaft wäre, wenn ... in jeder Diöces nach deren Grösse, eine oder mehre Schulmeister-Conferenzen veranstaltet werden könnten, bey welchen sie sich über Verbesserung des Schulwesens mit einander unter der Direction eines Pfarrers zu besprechen, erprobte Vortheile in der Lehrmethode und Schulzucht, wie überhaupt gemachte pädagogische Erfahrungen sich mittheilen, und einer den andern liebeich zu belehren hätten.  
(zit. in: Bruhn o.J., S. 76)

Gegen diesen Vorschlag erhob sich einerseits Protest, wie etwa vom Prediger Gottfried Heinrich Scholl, der sich öffentlich gegen die regelmäßigen Treffen der Lehrer wandte (Scholl 1799a)<sup>21</sup>, während sich andererseits der Blaubeurer Diakon Johannes Lang im selben Jahr im gemeinsam von den beiden evangelischen Theologen Christoph Ferdinand Moser und Christian Friedrich Wittich herausgegebenen Zeitschrift *Der Landschullehrer* für die Versammlungen der Lehrkräfte einsetzte. Diese sollte allerdings, so Lang, „einen erforderlichen Grad von intellectueller und moralischer Bildung und pädagogischen Einsichten und Erfahrungen besitzen müssen“ (Lang 1799, S. 189).<sup>22</sup>

In Württemberg wurden die Lehrerkonferenzen in der Generalverordnung von 1810 gesetzlich geregelt (Bruhn o.J., S. 76), wobei sie noch immer vom Pfarrer geleitet werden sollten und im Prinzip der Weiterbildung der Lehrer dienten – von der standespoliti-

<sup>20</sup> Diese Broschüre wurde von Stapfer im *Helvetischen Volksblatt* als „trefliches kleines Büchlein“ empfohlen wurde (Volksblatt 1798, S. 267).

<sup>21</sup> Scholl hatte sich in jener Zeit auch aus volksmoralischen Gründen skeptisch gegen das massive Aufkommen der Flugblätter und Volksschriften geäußert (Scholl 1799b).

<sup>22</sup> Der evangelische Pfarrer Rudolf Friedrich Heinrich, der in diesem Jahr 1799 schon eine *Kleine Hand-Bibliothek für deutsche Land-Schulmeister und ihre jüngeren Gehülfen* (Magenau 1799a) veröffentlicht hatte, stärkte Lang in dessen Kampf um eine regelmäßige Lehrerversammlung (Magenau 1799b).

schen Institution der Schulsynode, die 1831 im Kanton Zürich gesetzlich verankert wurde und die Lehrerschaft faktisch autonom machte (Tröhler 2007), war diese Konferenz weit entfernt. Vergleichbares gibt es in der Helvetik um 1800 nicht. Es lassen sich in den Antworten der Lehrer zwar koordinierte Strategien feststellen, doch fanden diese in aller Regel als Privatmaßnahme unter Lehrern im selben Dorf oder zwischen Nachbargemeinden statt. So beklagten sich etwa die Lehrer aus drei Dörfern westlich von Thun – Thierarcheren, Uetendorf und Übischi – fast wortgleich über die negativen Folgen der Revolution hinsichtlich des Schulbesuchs, wie sich auch drei Lehrer aus drei Dörfern östlich von Bern – Walkringen, Walkringen Berg und Bigenthal – ihre Sorge um die Solidarität der Eltern teilten. Eine organisierte vertikale Kommunikation unter den Lehrern gab es allerdings nicht, vielmehr lief diese – in der Schweiz wie in Deutschland – von oben nach unten. Die Bezugsgruppe der Lehrer war das Dorf bzw. deren Vertreter, denen gegenüber – wenn überhaupt – Partizipation gefordert wurde, wie im Fall von Knonau, wo der 35-jährige Schulmeister Heinrich Grob vorschlug: „Es wäre dienlich wenn in Zukunft, der Schulm[ei]st[er] auch zur Beywohnung gezogen wurde, wenn über Schulsachen gehandelt wird, bey der Municipalitat weil die Meisten glieder wenig Kenntniss von der Schulführung haben“ (BAR 1471, fol. 310-313v).

Von „oben“ wurde auch die Lehrerbildung bzw. die Lehrerweiterbildung gefördert, die es in der Schweiz – im Gegensatz zu Deutschland, wo sie in den Händen der Kirchen teilweise etabliert war (Sandfuchs 2004) – vor 1800 institutionell kaum gab; die Lehrer mussten sich auf weniger institutionalisierte Weise ihre Fertigkeiten aneignen und wir wissen heute noch sehr wenig darüber, wie das tatsächlich vor sich ging. Die Helvetik sollte hier einen Wandel bringen: Bildung der Landschullehrer sei, so Stapfer in einer 1798 erfolgten Eingabe an das Direktorium, vordringlich, denn die besten Lehrpläne und Schulbücher nützten nichts, wenn ungebildete Lehrer damit umgehen müssten. „Darum ist und bleibt die erste Sorge einer Regierung, die das Wohl des Volkes will, die, für Heranbildung eines seiner Aufgabe gewachsenen Lehrerstandes zu sorgen“ (Stapfer zit. in: Luginbühl 1902, S. 152). Die Mittel der Professionalisierung bzw. „Verberuflichung“ (Kuhlemann 1992) der Lehrer war aber umstritten. So wandte sich der Zürcher Altphilologe Johannes Schulthess, der sich 1798 in einer Broschüre von der *Dringenden Nothwendigkeit sich der Helvetischen Schulen und Lehranstalten von Staats wegen anzunehmen* (Schulthess 1798) für die Schulreform ausgesprochen hatte, in einem Schreiben an Stapfer gegen die Gründung eines Seminars, weil ein solches Institut „in sittlicher Hinsicht gefährlich“ sei und „halbgelehrte Halbnarren“ bilden würden, die „besonders die Pfarrer verachten,“ wobei sich Schulthess als Augenzeuge des Lehrerseminars in Württemberg glaubhaft machte (BAR 1422, fol. 210-214v). Die Skepsis gegenüber einer Lehrergrundausbildung war durchaus vereinbar mit der Befürwortung der Schulreform.

Die Schwierigkeiten, regionale Lehrerseminare zu installieren, zwangen Stapfer zur Gründung einer zentralen Lehrerbildungsanstalt, wofür er einen geeigneten Seminardirektor suchte. Nach seinen Angaben wandte er sich zuerst an Pestalozzi, der aber keine Lehrer ausbilden, sondern Kinder bilden wollte, dann an Johannes Büel, der interessiert war, sich aber vor den Kriegswirren im Inneren der Schweiz fürchtete, und zuletzt an Johann Rudolf Fischer, den bei Fichte promovierten Philosophen, der in Bildungsfragen als „bildungsphilosophischer Experte“ hätte bezeichnet werden können und der im Herbst 1798 von Pestalozzi das Amt des Redaktors beim *Helvetischen Volksblatt* übernommen hatte und in dieser Rolle vermutlich für die schulrelevanten Texte sorgte, die

bei den Lehrern positiv wahrgenommen wurden. Fischer legte einen Plan eines Lehrerseminars vor, wurde daraufhin im Juni 1799 zum Außerordentlichen Professor der Philosophie und Pädagogik berufen (Steck 1907, S. 43) und fand im mittlerweile verwaisten Schloss in Burgdorf eine geeignete Stätte – just an dem Ort, an den es Pestalozzi, dank der Vermittlung von Stapfer, nach dem Aufenthalt in Stans verschlagen hatte. Zahlreiche Probleme wie fehlende Studenten, mangelndes Geld, kriegerrische Unsicherheiten und der Sturz helvetischer Direktoren verzögerten den Start des Seminars und Fischer starb am 4. Mai 1800, noch bevor das Seminar eröffnet werden konnte. Nachdem das Schloss Burgdorf weiterhin leer stand, erhielt Pestalozzi das Recht, in das Schloss zu ziehen und sein Erziehungsinstitut darin zu gründen, dem nun gleichzeitig das helvetische Lehrerseminar angegliedert wurde. Von hier aus propagierte er beides, seine Methode wie auch Ausbildungskurse für angehende Lehrer, diese Methode zu lernen und kritisierte kurz darauf, 1801, dass „der öffentliche und allgemeine europäische Schulwagen nicht blos besser angezogen“ werden müsse, sondern er „viel mehr umgekehrt, und auf eine ganz neue Strasse gebracht werden“ müsse (Pestalozzi 1801/1932, S. 319).

## 5 Republik, schulpolitische Publizistik und Pädagogik

Es mögen die Folgen der kriegerrischen Unruhen gewesen sein oder die kaum existierende Tradition von Lehrergrundausbildung oder eine Mischung aus beidem, welche den Erfolg des Lehrerseminars in Burgdorf zweifelhaft machten. Die Schweizer schienen eher an einer mehr oder weniger berufsbegleitenden Lehrerweiterbildung Interesse gehabt zu haben; so wurde beispielsweise nur wenige Jahre später, 1806, eine entsprechende Initiative im Kanton Zürich zum großen Erfolg (Godenzi 2008). Die Lehrer waren, glauben wir den Worten des 34-jährigen Steinhausner Lehrers Joseph Hüsler, durchaus bereit, weiterzubilden, wenn sich dies auf den Lohn niederschlagen würde:

Würde mir ein anständiger gehalt angewiesen, so würde ich das ganze Jahr die Schule halten, und mich beschliessen die mir noch manglenden Kentnisse zu erwerben, um den Pflichten eines Schullehrers genug zu thun. – doch wünschte ich zu erst zu wissen, was für Kenntnisse die Helvetische Regierung von einem Schullehrer für diese gemeinde fodern, um einsehen zu können, ob ich noch das mir mangelnde zu lernen im Stande sey. (BAR 1465, fol. 79-80v)

Ähnlich dokumentierte auch der 60-jährige Lehrer Hans Röthlisberger aus Schwäissberg bei Signau sein Interesse an Weiterbildung:

Insonderheit ist zu bemerken, daß die Schullehrer in dießem Revier eine geringe Besoldddung ... haben, und für sich und ihre Familien alzu viel durch hand Arbeit sorgen müssen, deswegen sie dem Studium nicht behörig obligen können, um die nötigen kenntnüße, der schönen Künste und Wissenschaften (Wo es auch an guten Bücheren fehlt) selbst zu lehren, in denen die Kinder von gutem genie nothwendig solten unterrichtet werden. (BAR 1429, fol. 125-127v)

Der Mehrwert eines verbesserten Lohns sollte in die Weiterbildung investiert werden, wie der Oberthaler Lehrer Joß Niklaus versicherte:

das Sie [die Lehrer, DT] nicht nur für Jhr Brod sondern für Jhren wichtigen dienst sorgen können, und auch eine Stunde zu Erweiterung ihrer Wissenschaften, und Vorbereitung vermögen, welches glaube bey Vielen von dieser Classe ser nöthig wehre. (BAR 1431, fol. 48-50v)



Wünsche auf eine der Berufstätigkeit vorangehende Grundausbildung fehlen in der Regel. Die Forderung des 53-jährigen Oberrieder (bei Lützelflüh) Lehrers Jacob Sigenthaler, „Die Schullehrer solten durch frühere Unterricht Vorbereitet ... werden“, ist ebenso die Ausnahme (BAR 1431, fol. 162-163v) wie jene des 43-jährigen Fehraltorfer Lehrers Salomon Wyss, der euphorisiert ein sehr breites Curriculum gefordert hatte und folgend verlangte, „zu verfügen daß geschikte, tüchtige und würdige Schullehrer gebildet werden, die cabable seyen, die Jugend in allen Theilen der Wüßenschaften zu unterrichten, und zu guten, nützlichen Republikanern zu bilden“ (BAR 1470, fol. 211-212v). Wo der Bedarf, Mittel und auch ein Experte vorhanden waren, bildeten sich nicht wenige Lehrer selber weiter, wie der Wolfisberger Schulmeister Jacob Tschummi, der berichtete, „daß der Burger Pfarrer durch seine Güte: Mich auf dem Clavier zu spielen Construiren Orthografie und Schmidlin Muse gelehrt hat. Welches ich bezeuge“ (BAR 1429, fol. 210-211v). Vergleichbare Hilfestellungen von Pfarrern wird aus den Gemeinden Oberbipp, Amriswil, Ottenbach, Wolsen und Fällanden gemeldet.

Mit der von Napoleon diktierten Mediationsakte kam die Helvetik 1803 zu ihrem Ende und mit ihr verschwand auch ein großer Teil der schulpolitischen Publizistik. Die Schulen wurden auf einem öffentlich kaum wahrgenommenen Niveau immer wieder in kleinen Schritten angepasst, ohne dass große Würfe angestrebt oder gar vollzogen worden wären. Die Restauration von 1815 brachte in der Schweiz zudem eher geringfügige Rückschritte, so dass die Schulreform erst im Zusammenhang mit der Ende der 1820er-Jahre einsetzenden Regeneration in den Debatten wieder eine wichtige Rolle spielte und dann mehr oder wenig auch wirklich umgesetzt wurde (Tröhler 2011). Das Ende der schulpolitischen Publizistik um 1803 schadete indes der pädagogischen Literatur nicht, ganz im Gegenteil. In der deutschen Diskussion wurde die Wissenschaft der Erziehungskunst im Allgemeinen formuliert oder die Neugeburt des deutschen Menschen, der – mit Fichte – ausgerechnet an Pestalozzis Methode anknüpfen wollte. Fichte versprach, was alle hören wollten, nämlich eine an der natürlichen Entwicklung orientierte Erziehung, die Wissen und Moralität versprach, weltbewältigende Erlösung, gegen die niemand etwas einwenden konnte, wurde sie doch von einer Person versprochen, die sich – auch durch Stapfer gestützt – medial erfolgreich als Messias inszenieren konnte und die Würde der Unterrichtsmethode mit dem Leiden im eigenen Leben demonstrierte (Tröhler 2012).

Fast die gesamte deutschsprachige Literatur übernahm diesen Topos nur allzu gerne und ersetzte – oder verdrängte – die Diskussion über Lehrerbildung, curriculare Ausdifferenzierung, Ganzjahresschule mit Anwesenheitspflicht und gesichertem Auskommen der Lehrer mit Sozialversicherung durch ein Programm, das letztlich auf eine zweifache religiöse Gouvernamentalität hinarbeitete: Während die Volksklassen durch eine religiös motivierte Erziehung fleißig und sittsam gemacht werden sollten, wurde die obere Klasse auf ein Ideal von Menschenbildung verpflichtet, das Bildung genannt wurde, das heißt der Vorstellung innerer Schönheit und Vollkommenheit, fern ab sozialer und politischer Dringlichkeit (Horlacher 2011). Die Lehrerstimmen, die sich um 1799 kurz hatten bemerkbar machen können, waren in diesem noblen Chor unerwünscht. Sie blieben weiterhin die verdächtigten Objekte einer pädagogischen Reflexion, die nach und nach die ganze Welt pädagogisierte, das heißt soziale Probleme als pädagogische definierte und sie der Schule und ihren Akteuren als vollziehende Instanzen überwies, ohne sich wirk-



lich um die konkrete Schule im Kontext sozialer und kultureller Erwartungen zu kümmern.

## Quellen

- [Gruner, Gottlieb Anton]: Die letzten Hoffnungen des Zeitalters in Ansehung der National-Erziehung und des öffentlichen Unterrichts. Ein Beitrag zur Vereinigung der Idee und der bestehenden Wirklichkeit. Ein Nachtrag zu Fichtes Reden an die deutsche Nation. Berlin: s.n. 1810
- Lang, Johannes: Auch ein paar Worte über die im Wirtembergischen vorgeschlagenen Schulmeisterkonferenzen in Beziehung auf eine dagegen gerichtete Schrift, welche unlängst zu Tübingen im Druck erschienen, von M. Lang, Diakonus in Blaubeuren. In: *Der Landschullehrer* 2(1799), S. 187-213
- Magenau, Rudolf Friedrich Heinrich: Kleine Hand-Bibliothek für deutsche Land-Schulmeister und ihre jüngeren Gehülfen. Stuttgart: Löflund 1799
- Magenau, Rudolf Friedrich Heinrich (1799b): Noch einige Bemerkungen über die Schulmeisterkonferenzen im Wirtembergischen. In: *Der Landschullehrer* 2(1799), S. 343-357
- Niemeyer, August Hermann: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher. Halle: Waisenhaus-Buchhandlung 1796
- Scholl, Gottfried Heinrich (1799a): Über die in Vorschlag gebrachten Schulmeisterkonferenzen in Wirtemberg. Ein Schreiben eines Landpredigers an seinen Amtsbruder. Tübingen: Heerbrandt 1799
- Scholl, Gottfried Heinrich (1799b): Ueber Volksblätter: Gesetzgebern, Polizeiaufsehern und Volksschriftstellern gewidmet. Tübingen: Holzmann u. Bohatta 1799
- Schulthess, Johannes: Von der dringenden Nothwendigkeit sich der Helvetischen Schulen und Lehranstalten von Staats wegen anzunehmen. [Zürich]: s.n. 1798
- Stapfer, Philipp Albert: Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräthe. Luzern: Gruner und Gessner 1799
- Steinmüller, Johann Rudolf: Grosser Nachtheil der Verwahrlosung der Kinder im häuslichen Leben. In: Johann Rudolf Steinmüller: Probe eines Wochenblattes für das östliche Helvetien, Nr. 5/6, 16./23. November 1799
- Steinmüller, Johann Rudolf: Helvetische Schulmeister-Bibliothek, allen Schullehrern und Freunden des Schulwesens gewidmet, Erstes und Zweites Bändchen. St. Gallen: Huber und Compagnie 1801
- Volksblatt: Das Helvetische Volksblatt, August 1798-Februar 1799
- Zschokke, Heinrich: Das Goldmacherdorf (1817). Herausgegeben und kommentiert mit einem Nachwort von Holger Böning. Bremen: Edition lumière 2012

## Literatur

- Brühwiler, Ingrid: Finanzierung des Bildungswesens in der Helvetischen Republik. Vielfalt – Entwicklungen – Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014
- Bruhn, Johann Michael: Die frühe Lehrerfortbildung im jungen Königreich Württemberg. Wissenschaftliche Arbeit für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. O.J. <http://www.jmb Bruhn.de/Lehrerfortbildung/lfbpdf/Lehrerfortbildung.pdf> [28.8.2012]
- Godenzi, Luca: Das erste staatliche Lehrerweiterbildungsinstitut im Kanton Zürich 1806-1808. Eine erfolgreiche Kurzgeschichte. In: Michael Göhlich/Caroline Hopf/Daniel Tröhler (Hrsg.): Persistenz und Verschwinden. Pädagogische Organisationen im historischen Kontext. Wiesbaden: VS Verlag 2008, S. 227-235
- Horlacher, Rebekka. Bildung. Bern: Haupt/UTB 2011
- Kuhlemann, Frank-Michael: Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794-1872. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1992
- Rosenmund, Moritz, Diethelm Werder, Bettina: Für die „idealen und materialen Interessen der Schule und ihrer Lehrer“. Historische Streiflichter auf die Berufspolitik der Volksschullehrer. In: Daniel Tröhler/Urs Hardegger (Hrsg.): Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule. Zürich: NZZ Verlag, S. 143-154
- Sandfuchs, Uwe: Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In: Sigrid Blömeke/Peter Reinhold/Gerhard Tulodziecki/Johannes Wildt (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2004, S. 14-37
- Stadler, Peter: Pestalozzi. Geschichtliche Biographie. Band 2: Von der Umwälzung zur Restauration. Zürich: NZZ 1993

- Steck, Rudolf: Johann Rudolf Fischer von Bern und seine Beziehungen zu Pestalozzi. Bern: Gustav Grimm 1907
- Tröhler, Daniel: „Methode“ um 1800: Ein Zauberwort als kulturelles Phänomen und die Rolle Pestalozzis. In: Daniel Tröhler/Simone Zurbuchen/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Der historische Kontext zu Pestalozzis „Methode“: Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert. Bern: Haupt 2002, S. 9-30
- Tröhler, Daniel: Die Zürcher Schulsynode: Ein demokratisches Kuckucksei in der liberalen Ära Zürichs im 19. Jahrhundert. In: Claudia Crotti/Philipp Gonon/Walter Herzog (Hrsg.): Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven. Festschrift für Fritz Osterwalder. Bern: Haupt 2007, S. 53-68
- Tröhler, Daniel: Erfolgreiche Schulentwicklung: Die Geschichte der Schule. In: Rebekka Horlacher (Hrsg.): Schulentwicklung. Eine historische, theoretische und praktische Analyse. Zürich: Pestalozzianum 2011, S. 35-67
- Tröhler, Daniel: Pestalozzi, die Methode, und das Matthäus-Evangelium. In: Patrick Bühler/Thomas Bühler/Fritz Osterwalder (Hrsg.): Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren. Bern: Haupt 2013, S. 259-276
- Tröhler, Daniel: Pestalozzi and the Educationalization of the World. New York: Palgrave Pivot 2013



## **Schwache Schulen und arme Lehrer? Sozioökonomische Aspekte des Bildungswesens um 1800**

Für die Zeit am Ende des Ancien Regimes gilt es als ausgemacht, dass die Schulorganisation schlecht war und die Lehrer am Existenzminimum lebten. Sabine Enzelberger (2001) beispielsweise kommt in ihrem Buch zur Sozialgeschichte des Lehrerberufs zum Schluss, dass der niedere Lehrer von jedermann verachtet, gedemütigt und verspottet worden sei und dadurch ein entsagungsvolles und von Hunger geprägtes Leben geführt habe (Enzelberger 2001). Die Besoldung wird meist als ungenügend eingestuft (Hunziker 1881) und die Lehrperson als sozial schwach gestellte Person dargestellt, da das Einkommen im Allgemeinen unter dem Existenzminimum gelegen habe (Schmidt 2005). Oftmals wird in der Literatur auch der kausale Zusammenhang von kärglicher Besoldung und geringem Ansehen des Lehrers betont (vgl. Kliebard 2004; Enzelberger 2001; Landolt 1973; Klinke 1907; Petersen 1800). Darüber hinaus wird generell die öffentliche Schule und mit ihr der Schulunterricht des gewöhnlichen Volkes als vernachlässigt wiedergegeben, weshalb er besonderer Aufmerksamkeit bedurft habe (Strickler 1886-1911). Auch der helvetische Erziehungsminister Philipp Albert Stapfer bemängelte an den öffentlichen Schulen, dass diese die Kinder zu reaktiv wirkenden Maschinen machen und das Lernfeuer der Kinder ersticken würden (Martin 2004). Die Probleme von „unordentlicher Lehre“ seien weit verbreitet gewesen (Landolt 1998, S. 19). Zwar seien die ehrgeizigen Ziele betreffend Schulorganisation, Bildungsinhalte und Qualifikationen von Lehrpersonen in der Zeit der Helvetik bei weitem nicht erfüllt worden, aber „eine Rückkehr hinter diese Ziele war in Zukunft nicht mehr möglich“ (ebd., S. 33).

Im Folgenden soll auf der Grundlage einer Analyse der Stapfer-Enquête und weiteren Quellen gezeigt werden, dass diese generalisierende These nicht verteidigt werden kann. Dies soll am Beispiel des Distrikts Romont im Kanton Fribourg und am Lehrer Joseph Justin Caille gezeigt werden, wobei dieser „Fall“ noch mit weiteren Daten ergänzt wird (Brühwiler 2014). Caille wurde ausgewählt, weil er in vielen Bereichen einen typischen zeitgenössischen Lehrer verkörpert: er unterrichtete auf dem Land, erwirtschaftete weder einen sehr hohen noch einen sehr tiefen Lohn, wurde von der Kirchgemeinde gewählt und unterrichtete die üblichen Fächer. An seinem Beispiel soll die Frage nach der Verankerung von Schulen in der lokalen Gemeinde um 1800 beantwortet und Aspekte der sozialen Position der Lehrperson beleuchtet werden. Die These ist somit zweiteilig: Die lokalen Gemeinden sind besorgt um ihre Schulen, kümmern sich um diese und haben grösstenteils auch ein Mitbestimmungsrecht. Die soziale Position von Lehrpersonen in der Gemeinschaft ist sehr vielfältig und auch vom Individuum abhängig, allerdings lässt

sich deutlich widerlegen, dass Lehrpersonen oft zur untersten Sozialschicht gehört hätten.

Im ersten Teil dieses Artikels wird der Verankerung der Schulen in der lokalen Bevölkerung durch die verantwortlichen Personen bei den Lehrerwahlen einerseits sowie dem Vorgehen derselben nachgegangen, andererseits wird der Zusammenhang von Schule und Gemeinde anhand der Lehrereinkommensquellen ermittelt. Überdies werden Organisationsstrukturen durch die Zuständigkeit für die Schultube analysiert.

Im zweiten Teil wird die soziale Stellung der Lehrperson in den jeweiligen Gemeinden beleuchtet und zwar mittels Lehrerlohnanalysen, durch Vergleiche zu anderen Einkommen und Kosten für Nahrungsmittel sowie dem sozialen Hintergrund und Nebenbeschäftigungen. In einem weiteren Schritt werden Inspektorenberichte und Briefe zu Lehrerleistungen analysiert, damit durch eine Aussenperspektive weitere Aspekte zur sozialen Position von Lehrpersonen betrachtet werden können.

Die Analyse beruht auf den Antworten der Stapfer-Enquête (Frage 11a, 11g, 11h, 15d, 16 A, 16 B a-h) und verschiedenen Unterlagen zum Distrikt Romont. Die meisten Quellen stammen aus den Jahren um 1800. Allerdings geben die Quellen einen breiten Einblick in die Zeit des Ancien Regimes, da sehr oft die intendierten Projekte oder konkreten Gesetze der Helvetischen Republik nicht oder später umgesetzt wurden und sich so viele Kontinuitäten auch in Zeiten von politischen Umbrüchen zeigen. Zusätzlich wurden die Fragen in der Stapfer-Enquête zu den Lehrerwahlen so gestellt, dass diese Aufschluss geben zu den Wahlverfahren teilweise bis zu den 1760er-Jahren.

## 1 Verankerungen der Schulen in den örtlichen Gemeinden

Der 30-jährige Joseph Justin Caille war 1799 Lehrer und Pfarrer im fribourgischen Distrikt Romont. Er unterrichtete als Wanderlehrer ungefähr 40 Kinder in Autigny, in Chennens rund 30 Kinder und in Cottens ebenfalls ungefähr 30 Kinder, somit insgesamt rund 100 Kinder. Pro Jahr gab er 10 Monate Schule und dies in den Fächern Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen. Laut eigenen Angaben wurde er von der „paroisse à la pluralité des voix“ (Caille 1799) gewählt. Diese Antwort widerspiegelt in aller Kürze die Zuständigkeit und das Vorgehen bei der Lehrerwahl. Anhand der drei Themenbereiche Wahlverfahren, Einkommensquellen und Organisationsstrukturen soll hier die Verankerung von Schule in der lokalen Organisation nachgezeichnet werden.

### Wahlverfahren

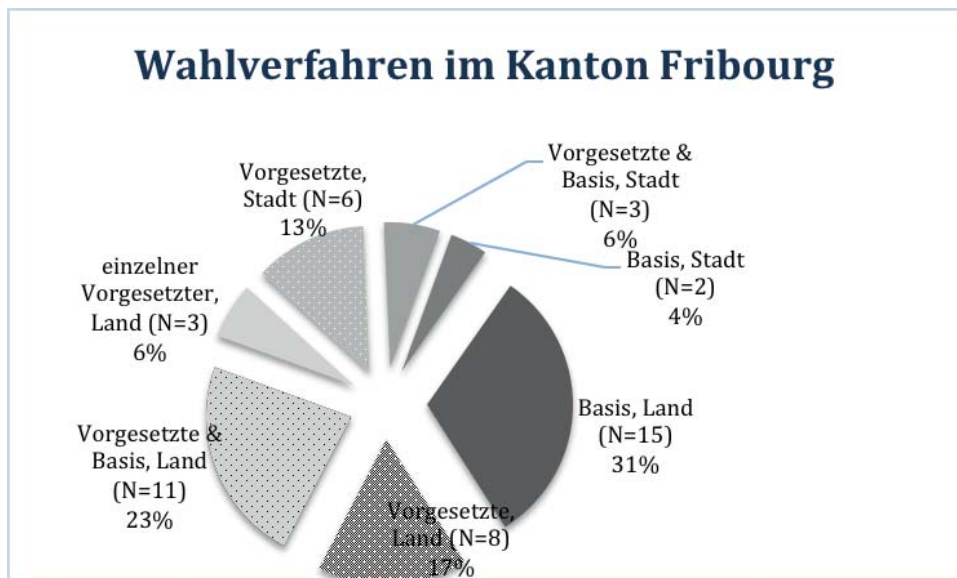
Verschiedentlich wird in den Antwortschriften bei der Beantwortung der Frage nach der Wahl ein vorgängiges Examen erwähnt, das oftmals vom lokalen Pfarrer durchgeführt worden war. Viele verschiedene Wahlverfahren existierten, hier interessiert vor allem die Bedeutung der (Kirch-)gemeinde<sup>1</sup>: Bei rund zwei Dritteln der Lehrerwahlen konnten die (Kirch-)gemeinden mitbestimmen. Selbstverständlich waren nicht alle Gemeinde-

---

<sup>1</sup> Aus den Aussagen der Stapfer-Enquête kann nicht immer trennscharf zwischen Kirchgemeinde und Gemeinde unterschieden werden, so dass der Term Gemeinde die lokale Bevölkerung bezeichnet. Bewusst wird für die Gemeinde auch der anachronistische Begriff Basis verwendet, da damit generell die lokale Bevölkerung gemeint ist.

mitglieder gemeint, oftmals konnten nur die männlichen Bürger<sup>2</sup> der Gemeinden wählen, je nach Gemeindestruktur keine Hintersassen<sup>3</sup> oder nur ein Teil der Hausväter<sup>4</sup> und manchmal bestimmte ein Vorgesetzter<sup>5</sup> ebenfalls mit. Trotzdem lässt diese direkte Mitbestimmung bei der Wahl des Lehrers auf eine grosse Verankerung der Schule in der Bevölkerung schliessen. Wie das Beispiel von Joseph Justin Caille ebenfalls zeigt, war oft die Mehrheit der Stimmen nötig: die gewählte Lehrperson konnte auf die Zustimmung und Unterstützung der Gemeinde zählen – wenigstens von jenen, die wählen konnten.

Im Kanton Fribourg konnten von den überlieferten 53 Antwortschriften deren 48 nach dem Wahlverfahren untersucht werden und verschiedenen Wahlkategorien zugeordnet werden. Bei der Lehrerverwahl bestimmten bei rund zwei Dritteln der Verfahren die Gemeinde- oder Kirchgemeindemitglieder mit (vgl. Abb. 1).



**Abb. 1:** Lehrerverwahlverfahren im Kanton Fribourg, 1799

Bei rund einem Drittel (31% Basis Land, N=15, 4% Basis Stadt, N=2) bestimmte im Kanton Fribourg die Basis ohne Vorgesetzte direkt mit. Die Gemeinden oder Kirchge-

<sup>2</sup> Der Bürger oder Ortsbürger ist Mitglied der Bürgergemeinde und damit ein politisch privilegierter Einwohner einer Gemeinde. Bürger haben das Stimmrecht bei Abstimmungen der Bürgergemeinde sowie Anteil an den Bürger- oder Korporationsgütern. In der Helvetischen Republik wurde zusätzlich zur Bürgergemeinde die Einwohnergemeinde (politische Gemeinde) eingeführt, womit etwa auch die Niederlassungsfreiheit der Einwohner innerhalb der Helvetik verbunden war (Schweizer 2011).

<sup>3</sup> Hintersassen waren Zuzüger einer Stadt oder Gemeinde, welche im Unterschied zu den alteingesessenen Einwohnern nicht das volle Bürgerrecht, Landrecht oder Dorfrecht besaßen (Holenstein 2012).

<sup>4</sup> Der Hausvater stand der Familie vor, wobei sich seine Autorität auf die gesamte Hausgemeinschaft erstreckte (Sutter 2013).

<sup>5</sup> Beim Begriff Vorgesetzte sind kirchliche und weltliche Vertreter gemeint, die durch die Obrigkeit oder die Gemeinde eingesetzt wurden.

meinden waren bei der Lehrerwahl im Kanton Fribourg ziemlich genau gleich stark vertreten wie in einer Gesamtstichprobe von 229 Lehrpersonen aus verschiedenen Regionen, Konfessionen, wirtschaftlichen Hintergründen, geografischen Lagen und Muttersprache (Brühwiler 2014, S. 18). Die starke Verbindung von Schule und Gemeinde zeigt sich auch darin, dass Gemeinden sich manchmal auch für oder gegen die Ernennung eines Lehrers einsetzten oder manchmal wehrten sich gewählte Lehrpersonen dagegen, dass sie ersetzt werden sollten und wurden dabei vom Schulinspektor unterstützt, wie ein Brief vom 21. Oktober 1799 aus dem Distrikt Romont vom Pfarrer und Distriktschulinspektor Fracheboud an den Domherr und Erziehungsrat Fontaine belegt:

Le Regent En Second de l'Ecole des garçons à Romont George Clement du dit lieu, est Venu chez Moi Reclamer, qu'il a Eté, m'at il dit, avisé par des particuliers, qu'en voulant nommer Un Autre Regent En premier, On avoit En Vue de Remettre à Ses Soins les deux places, et dépouiller par là Ce pauvre Homme de la Sienne, et que de plus il avait Sujet de Croire que Cela lui arriva, comme déjà d'autres malheurs Eprouvés par le Crédit d'Ennemis peu affectionnés Aux fideles Citoyens. (Fracheboud 1799a)

Der Schulinspektor führt weiter aus, dass Clement ihn um seinen Schutz bitte und er ihm ein sehr gutes Leumundszeugnis ausstelle. Das Beispiel von Lehrer Clement zeigt einerseits, dass sich Lehrer wehrten und um ihre Rechte kämpften, andererseits verdeutlicht es auch, dass eine Gemeinde keine Einheit bildete und verschiedene Idealbilder eines guten Lehrers existierten, so dass mit verschiedenen Mitteln jeweilige Ansichten durchgesetzt werden sollten. Generell lässt sich feststellen, dass sich die Gemeindemitglieder für das Thema Schule interessierten und die nötigen Kompetenzen besaßen, um Gemeindeangelegenheiten zu verändern. Letzteres wird durch einen Inspektorenbericht von Fracheboud, Pfarrer von Villaz, an den Erziehungsrat vom März 1799 bestätigt, worin der Inspektor betont, dass „Pour l'instruction C'est les Paroisses, qui salariant les regents, les nomment et En cas de mécontentement les destituent“ (Fracheboud 1799b). Deutlich wird hier der Machtaspekt der Kirchgemeinde betont, welche bei Missmut den Lehrer entlassen kann. Noch deutlicher bezüglich Selbstbestimmung von Gemeinden wird der Pfarrer aus Vuisternens, der den Erziehungsratspräsidenten Fontaine im Februar 1801 fragte: „est il au pouvoir des Communes destituer un Régent d'école sans aucune Intervention étrangère?“ (Pfarrer aus Vuisternens 1801). Die Selbstbestimmung durch die Gemeindemitglieder ist auch bei dieser Aussage sichtbar. Zusätzlich muss allerdings berücksichtigt werden, dass politische Strukturen im Umbruch waren und Zuständigkeiten deshalb neu geklärt werden mussten, wie dies für eine konkrete Schule im Distrikt Romont vom Erziehungskommissär und Abt Musy erfragt wurde (Musy 1799a).

Die Gemeinden als Ganzes zeigten sich im Gebiet der Schweiz sehr autonom, da sie teilweise mit Bewilligung oder Aufsicht der Obrigkeit teilweise ganz selbstständig Gemeindeversammlungen abhielten oder die Gemeindegüterordnungen aktualisierten. Von einer kooperativen Selbstständigkeit kann deshalb ausgegangen werden, auch wenn letztlich die Gemeinde immer an die Obrigkeit gebunden war. Häufig sind gegen Ende des 18. Jahrhunderts Allmendnutzungsreglemente, die von den Gemeinden eigenständig verfasst wurden (von Wyss 1892; Braun 1984).<sup>6</sup> Dies belegen auch die ausführlichen

<sup>6</sup> Trotzdem waren die Gemeinden immer an die Herrschaft zu entrichtenden Leistungen gebunden, die nur im Alpenraum in einzelnen Regionen durch die Beseitigung aller Grundherrschaft, Vogtei und Grafschaft als vollständige Selbstständigkeit bezeichnet werden kann (Mathieu 1998; von Wyss 1892).



Statuten des kleinen Dorfes Cottens aus dem Jahr 1791 – dies ist jenes Dorf, in welchem Joseph Justin Caille unterrichtete als die Stapfer-Enquête erhoben wurde – die zwar nichts direkt zur Schule erwähnen, da die Lehrerwahl durch die Kirchgemeinde stattfand, aber durch welche beispielsweise die Gemeindemitglieder verpflichtet waren, die Versammlungen zu besuchen (Cottens 1791) und somit wie bereits beschrieben, über Verwendungen von Gemeindebesitz mitbestimmten. Politische lokale Aktivitäten von Gemeindemitgliedern waren somit keine Ausnahmen, sondern Usus, auch hinsichtlich von Schulen.

Aus der Vielfältigkeit und hohen Häufigkeit der Mitbestimmung, die schon auf kleinem regionalen Raum sehr unterschiedlich sein konnte und den Antworten in der Stapfer-Enquête sowie den weiteren Quellen lässt sich eine starke lokale Verankerung der Schule und infolgedessen im Vorgehen bei der Lehrerwahl in der lokalen Bevölkerung nachweisen: Bei mehr als zwei Dritteln der Wahlen war die Basis des Dorfes direkt beteiligt (nur Basis alleine: ein Drittel der Landlehrerwahlen).

### **Einkommensquellen**

Der Lehrer Joseph Justin Caille hält zur Frage nach den Einkommensquellen in der Stapfer-Enquête fest, dass sein Lohn aus den Beiträgen der Eltern, welche Schulkinder hätten, und den drei Gemeinden, in welchen er unterrichtete, bestehe (Caille 1799). Im Kanton Fribourg sind zwar insgesamt nur noch 53 Antwortbogen der Stapfer-Enquête vorhanden, aber teilweise sind Übersichten zur selben Umfrage erhalten geblieben, so auch vom Distrikt Romont: In diesem Distrikt sind bei allen Lehrerbesoldungen immer die Gemeinde oder Kirchgemeinde beteiligt. Dies betrifft insgesamt 24 Lehrpersonen in 46 Dörfern. Bei 7 Lehrpersonen ist es sogar die einzige Einkommensquelle und damit sehr wichtig (vgl. Tabelle 1). Eindeutig fremde Einkommensquellen sind nicht nachweisbar, bei wenigen ist es nicht klar eruierbar. Es zeigt sich bereits bei diesem Distrikt eine hohe Verankerung der Finanzierung des Lehrerslohns in der lokalen Bevölkerung. Im gesamten Kanton Fribourg zahlte die Gemeinde bei fast zwei Dritteln (N=29, 62%) aller Lehrpersonen (N=47) einen Teil des Lehrerlohns und als Hauptlohngeberin kann sie bei rund einem Drittel gelten (N=15, 32%). Wenn die Gesamtstichprobe bestehend aus den 229 Lehrpersonen betrachtet wird, dann ist die Gemeinde immer noch wichtig, sinkt aber als allgemeine Einkommensquelle auf etwas mehr als einen Drittel (N= 82, 37%), da die Gemeindefinanzierung vorwiegend bei Landschulen wichtig war. Als Haupteinkommensquelle kam sie bei rund einem Zehntel (13%) vor. Weitere sehr häufig auftretende Einkommensquellen waren das Schulgeld, die Kirche und bei Stadtschulen die Stadt, wobei alle ebenfalls lokale Finanzierungsquellen waren. Fremde Lohngeber waren äußerst selten: Als Haupteinkommensquelle kam sie nur bei 1.8% der Lehrpersonen vor (N=4 von 227 Lehrpersonen) und als allgemeine Einkommensquelle bei 2.5% (N=13 von 520 Einkommensquellen). Das belegt deutlich, dass die Einkommensquellen aus welchen die Lehrerlöhne bezahlt wurden, lokal waren. Weitere Analysen zeigen, dass das Lehrergehalt von den Ressourcenzugängen der zuständigen Personen bzw. den dazugehörigen Kapitalgrößen abhängig war, das heißt Lehrpersonen wurden besser bezahlt, wenn eine Gemeinde vermögender war.

**Tab. 1:** Übersicht der Stapfer-Enquête des Distrikts Romont, Kanton Fribourg, 1799 zu den Einkommensquellen der Lehrpersonen

Gemeinde	Wer die Lehrer bezahlt <sup>7</sup>
Romont	Teils die Gemeinde, teils das Spital
Villaz, Fuyens, Lussy	Teils die Kirchgemeinde, teils die Kinder
Châtonnaye	Die Gemeinde
Villarimboud, Macconnens	Die Gemeinde
Villaraboud	Die Gemeinde
Mézieres	Die Gemeinde, wohlhabende Kirchgemeindemitglieder
Siviriez, Villaraboud, Saulgy	Teils die Kirchgemeinde und die drei Gemeinden; teils durch die Jahrzeitenstiftungen
Chavannes-les-forts	Aus verschiedenen frommen Schenkungen
Billens, Arruffens, Hennens	Aus den drei Gemeinden und einer Bruderschaft
Chatelard	Die Gemeinde
Vuisternens, Villariaz, Neyruz, Estévenens, La Mague – Du district de Rue, mais paroisse de Vuisternens; Lajouy, la Ville du Bois, Lieffrens et Sommentier	Die Kirchgemeinde
Grangettes	Teils durch Stiftungen, teils durch die Kinder
Berlens	Teils durch Stiftungen, teils durch die Gemeinde und die Kinder
Massonnens, Ferlens	Teils durch die Kirchgemeinde, teils durch Erbschaften und die Kinder
Orsonnens, Villardsiviriaux, Villardgiroud, Chavannes-sous-Orsonnes	Die Kirchgemeinde
Estavayer-le-Gibloux, Rueyrez St. Laurent, Villardlod, Villardsel	Die Kirchgemeinde
Farvagny-le-grand, Fravagny-le-petit, Rossens, Posat, Grenilles	Teils durch die Kirchgemeinde, teils durch die Kinder, weitere
Vuisternans devant Pont	Teils durch die Kirchgemeinde, teils durch die Kinder
Autigny, Chenens, Cottens	Teils durch die Gemeinden, teils durch die Kirchenmitglieder, teils die Eltern der Kinder

### Organisationsstrukturen

Zur Frage des Schulhauses schrieb der Lehrer Joseph Justin Caille: „à moitié rebati Le reste négligé par la paroisse ce qui devoit ce faire au plutôt à cause de la petitesse de la chambre pour les enfant“ (Caille 1799).

Das Schulhaus sei zudem „une maison de paroisse“ (ebd.) und werde auch von der Kirchgemeinde unterhalten. Im gesamten Kanton Fribourg wurden 59% (N=31) der Schulstuben von der (Kirch-)gemeinde gestellt. In der überregionalen Stichprobe von 229 Lehrpersonen lehrten rund zwei Drittel der Lehrpersonen (67%) in von der (Kirch-) Gemeinde zur Verfügung gestellten Unterrichtsräumen. Somit lag der Kanton Fribourg nur leicht unter dem Durchschnitt der Stichprobe. In den verschiedenen Kantonen und Distrikten ergaben sich große Unterschiede bezüglich den von der Gemeinde oder Kirchgemeinde zur Verfügung gestellten Unterrichtsräume: Beispielsweise wurden im Distrikt Stans weniger als halb so oft (39%) Schulräume von der Gemeinde zur Verfügung gestellt wie im Distrikt Zug bzw. im Distrikt Basel (je 89%). Da der Distrikt Zug katholisch und der Distrikt Basel reformiert war, kann die Konfessionszugehörigkeit als

<sup>7</sup> CH AEF Helvétique H 437.15 Réponses à l'Enquête Stapfer pour le district de Romont.

entscheidender Faktor ausgeschlossen werden. Die Organisationsart war aber durchaus unterschiedlich, da im katholischen Zug die dort dominierenden geistlichen Lehrer oft in einem Pfrundhaus<sup>8</sup> wohnten und auch dort unterrichteten, hingegen im Distrikt Basel weitaus häufiger ein separates Schulhaus errichtet oder ein Unterrichtsraum durch die Gemeinde gemietet wurde.

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse von mehr oder weniger zwei Dritteln an Unterrichtsräumen, welche von den jeweiligen Gemeinden zur Verfügung gestellt wurden, die sehr große Verankerung der Institution Schule in der lokalen Bevölkerung. Darüber hinaus deuten die Benennung des Lehrers Caille des Schulhauses als „Haus der Kirchgemeinde“, eine große Verbundenheit von Bevölkerung, Schule und Kirche.

Durch Analysen zum Vorgehen bei der Lehrerwahl bzw. deren Zuständigkeit konnte nachgezeichnet werden, dass die Bevölkerung sehr aktiv an der Wahl beteiligt war und Machtdemonstrationen für oder gegen die Schule bzw. Lehrer vorkamen. Die Befunde zu den Einkommensquellen verdeutlichen nochmals die enge Verbindung von lokaler Bevölkerung und Schule, da fremde Kapitalgeber kaum vorkamen. Die Resultate, dass die Schulräume mehrheitlich von der (Kirch-)gemeinde gestellt wurden, bestätigt die bisherigen Befunde der starken und engen Verbindung von Schule und Basis oder anders ausgedrückt, die Schule als wichtiger Teil der dörflichen Gesellschaft.

## 2 Soziale Stellung von Lehrpersonen

Lehrer werden in der Forschung nicht nur als arm beschrieben, sondern hätten oft auch nur einen niedrigen sozialen Status im Dorf eingenommen. Zudem werden oftmals niedrige Besoldung und wenig Ansehen in ein kausales Verhältnis gesetzt, auch wenn die gleichen Autoren auf eine hohe Disparität der Lehrerlöhne hinweisen, so dass schon deshalb wenigstens einige Lehrpersonen ein hohes Ansehen hätten geniessen müssen, wenn Besoldung und soziale Stellung kausal zusammenhängen würden. Die Daten aus der Stapfer-Enquête zeigen auch in dieser Frage ein anderes Bild, was anhand des Einkommens und der Nebenbeschäftigungen sowie mit den zusätzlichen Quellen der Inspektorenberichte und weiteren Unterlagen zum Distrikt Romont näher erläutert werden soll.

### Einkommen von Lehrpersonen und Lohnvergleiche

Für seine Tätigkeit als Lehrer erhielt Joseph Justin Caille 80 ecu, das heisst 1964 Schaffhauser Batzen. Von diesen 80 ecu erhielt er 60 ecu als Naturallohn, „en bled 4 sacs, en bois Son afoyage, quand au vin c'est une chose illicite chez eux raport à leur paye“ (Caille 1799). Das durchschnittliche Lehrereinkommen im Distrikt Romont lag bei 1389 Schaffhauser Batzen (N=23), dasjenige im ganzen Kanton Fribourg bei 1480 Schaffhauser Batzen (N=53). Somit verdiente Lehrer Caille deutlich mehr als der Durchschnitt im Distrikt Romont oder im Kanton Fribourg. Der kleinste Lohn im Distrikt Romont lag bei 278 Schaffhauser Batzen und zwar erhielt dies der Lehrer aus Châtonnaye (vgl. Abb. 2).

<sup>8</sup> Das Pfrundhaus war oft Schulzimmer und Kaplanei-Wohnung zugleich. Erstellt wurde es aus dem Geld einer Stiftung, welche die Gemeinde oder sehr oft die Kirche führte.

□

## Lehrerlöhne im Distrikt Romont, Kanton Fribourg, 1799

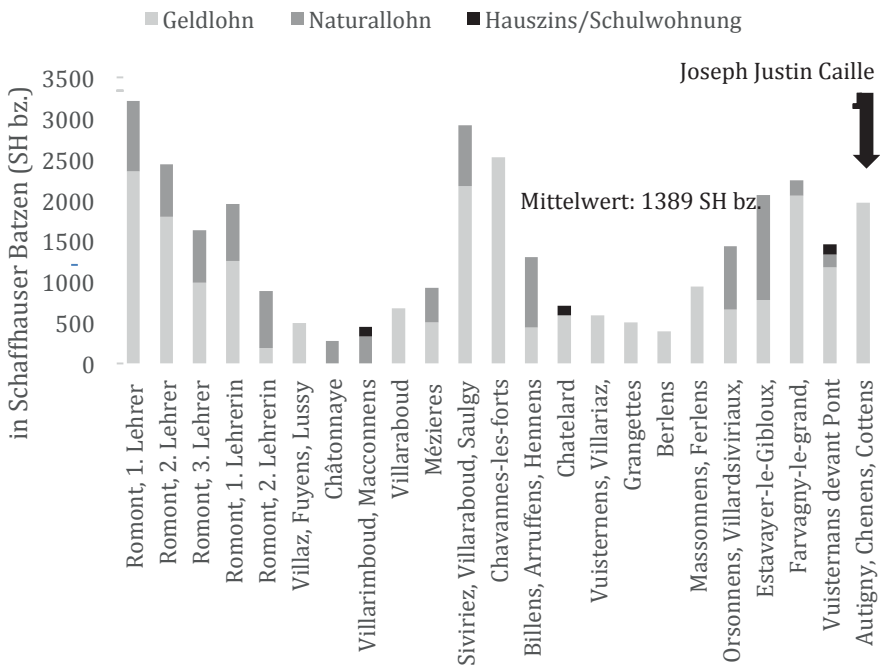


Abb. 2: Lehrerlöhne im Distrikt Romont, Kanton Fribourg, 1799

Der höchste Lohn wurde vom ersten Lehrer in Romont erwirtschaftet, er betrug – wenn alle Lohnbestandteile umgerechnet werden<sup>9</sup> – 3208 Schaffhauser Batzen. Somit erhielt er rund 11.5-mal mehr Lohn als sein Kollege aus Châtonnaye. Bei der überregionalen Stichprobe der 229 Lehrpersonen lag der geringste Lohn bei 88 Schaffhauser Batzen und der höchste bei 14'486 Schaffhauser Batzen, woraus sich schließen lässt, dass der tiefste Lohn rund 165-mal kleiner als der höchste war. 25% verdienten weniger als 682 Schaffhauser Batzen, der Median (geometrisches Mittel) lag bei 1443 Schaffhauser Batzen und 25% bezogen mehr als 3486 Schaffhauser Batzen. Unabhängig von der Tatsache, ob nun nur ein einzelner Distrikt analysiert wird oder ein überregionaler Vergleich stattfindet, zeigt sich eine sehr hohe Disparität der Lehrerlöhne, obwohl alle einer ähnlichen Tätigkeit nachgingen. Zu dieser Disparität gibt es Verschiedenes zu erläutern, in diesem Zusammenhang interessiert, dass allein aus dieser hohen Disparität nicht alle Lehrpersonen zu den Armen gehören können.

<sup>9</sup> Vgl. für genaue Erläuterungen der Umrechnungen und Erklärungen zum Lohn vgl. Brühwiler (2014).

Darüber hinaus weist die Aussage von Lehrer Caille auch darauf hin, dass die Einkommen auch von den finanziellen Möglichkeiten der Gemeinden abhängig waren und somit ähnlich anderen ebenfalls wichtigen Aufgaben entschädigt wurden. Caille schreibt nämlich in seiner Antwort auf die Stapfer-Enquête, dass es unverschämt wäre, Wein als Lohn zu verlangen, da sich die Bevölkerung dies bei ihren geringen Einkommen nicht leisten könne (Caille 1799). In der Stapfer-Enquête sind noch weitere Aussagen von Lehrpersonen zu finden, die deutlich machen, dass die zuständigen Gemeinden zwar gerne höhere Löhne bezahlen würden, dies aber bei den schmalen Ressourcen nicht können (vgl. auch Joseph Obersteeg 1799). Joseph Justin Caille ergänzt zum Lehrerlohn:

*C'est qui est Le plus necessaire dans tout ce que dessus c'est fixer une pension aux instituteur vu que quelque' uns ont presque autant de peine pour ramasser Leur paye par particules brisées la et là que de faire Lécole et rien n'est plus, degouttant. utinam dent dii plura pauperibus et certeminus habentibus secundum Labores et paenas (Caille 1799).*

Obwohl allgemein betrachtet nicht sehr viele Lehrpersonen mühsam ihren Lohn eintreiben mussten, ist das Anliegen von Lehrer Caille nach einem Fixlohn verständlich, da er es eines Lehrers nicht würdig erachtet, bettelnd von Haus zu Haus zu ziehen („degouttant“). Zudem verringere ein vorgegebener Lohn die hohe Disparität. Er betonte auch, dass die Leistung, die eine Lehrperson erbringe, belohnt werden solle und machte sich Gedanken zur Armut. Diesen letzten Satz verfasste er in Latein, was er als katholischer Priester und Lehrer können musste, was aber nichtsdestotrotz auf eine solide Ausbildung hinweist. Neben ihm äusserten sich in der gesamten Stapfer-Enquête (N=2410) noch rund 420 Lehrer mit einem individuellen Anliegen, was fast einem Fünftel der Antwortenden entspricht (vgl. Fuchs 2013). Die Lehrpersonen scheinen demnach ihren Bedürfnissen Ausdruck geben zu können, wenn sie direkt gefragt wurden. All diese Befunde weisen darauf hin, dass Lehrpersonen ihre Position in der Gesellschaft durchaus einschätzen konnten und diese Position keine schlechte war, da sie sonst nicht berechtigt gewesen wären oder sich berechtigt gefühlt hätten, sich zu äussern.

Ähnliche Resultate zeigen sich, wenn die Tageslöhne von Lehrpersonen untereinander oder mit Tageslöhnen von Handwerkern verglichen werden: Pro Tag verdiente Lehrer Caille 7.61 Schaffhauser Batzen.<sup>10</sup> Im Mittel erwirtschaftet eine Lehrperson im Kanton Fribourg 7 Schaffhauser Batzen pro Tag, damit lag Lehrer Caille ziemlich genau im Mittel des Kantons. Bei der Gesamtstichprobe lag der Mittelwert des Tagesverdiensts bei 11.4 Schaffhauser Batzen und der Median bei fast 8 Schaffhauser Batzen. Im Vergleich mit Handwerkern war der Tageslohn eines Malers aus dem Distrikt Rayet im Kanton Schaffhausen (Kirchengutsrechnung 1797/98, 1798/99, 1799/1800) ungefähr beim gleichen Tagesansatz wie derjenige eine Lehrperson im Kanton Fribourg, ein Zimmermann aus demselben schaffhauserischen Distrikt verdiente aber deutlich mehr mit einem Tagesansatz von rund 12 Schaffhauser Batzen (ebd.). Insgesamt lagen fast ein Drittel (31%) der Tagesansätze von Lehrpersonen unter 5 Schaffhauser Batzen pro Tag, rund 50% im Bereich eines Handwerkberufes wie demjenigen eines Maler oder Zimmermanns im Distrikt Rayet und rund 20% der Tagesansätze von Lehrpersonen waren deutlich höher (mehr als 18 Schaffhauser Batzen pro Tag). Resultate aus der Zürcher Umfra-

<sup>10</sup> Er unterrichtete 2 bis 2.5 Stunden an jedem der drei Orte, insgesamt pro Tag 7.5 Stunden. Pro Jahr unterrichtete er 10 Monate. Somit kann mittels des Jahreslohns das durchschnittliche Tageseinkommen errechnet werden.

ge von 1771/72 (Berner 2010) weisen auf ein durchschnittliches Tageseinkommen von rund 20 Schillingen (=8.25 Schaffhauser Batzen) hin, wobei das durchschnittliche Tageseinkommen ungefähr dem Einkommen eines Maurers gleichgesetzt wird, aber tiefer als jenes eines Malers liegt, der rund 30 Schilling (=12.4 Schaffhauser Batzen) pro Tag erhielt. Generell wurde das Einkommen eines Schulmeisters unter demjenigen eines Handwerkers angesetzt, jedoch deutlich über demjenigen eines Knechtes oder demjenigen aus der Protoindustrie (ebd., S. 85ff.). Die Resultate aus der Zürcher-Umfrage weisen den Lehrpersonen etwas tiefere Einkommen zu, dies könnte einerseits am unterschiedlichen Untersuchungszeitraum liegen und den unterschiedlichen Regionen, trotzdem liegen auch bei jener Studie der grösste Teil der Lehrereinkommen weit über dem Tagesansatz eines Armengeössigen und dessen sozialer Position.

Es stellt sich nun die Frage, was eine Lehrperson mit einem Tagesverdienst hätte kaufen können. Der Preis für ein Pfund Brot lag ungefähr zwischen 1 Schaffhauser Batzen bis 1.4 Schaffhauser Batzen, ein Huhn kostete zwischen 2.7 Schaffhauser Batzen bis 3 Schaffhauser Batzen, ein Ei rund 0.15 Schaffhauser Batzen oder ein Pfund Butter rund 3.4 Schaffhauser Batzen (Mittelpreistabelle 1800, Gesetze und Instruktionen 1800). Im März 1801 kostete ein Pfund Rindfleisch in Fribourg 2.7 Schaffhauser Batzen oder ein Pfund Schafffleisch zum gleichen Zeitpunkt 2.2 Schaffhauser Batzen (Feuille d'avis 1801). Lehrer Caille hätte somit beispielsweise zwei Pfund Brot, ein Huhn und ein Pfund Rindfleisch mit seinem Tagesverdienst kaufen können.

Die Analysen zum Einkommen von Lehrpersonen zeigt, dass Lehrer sehr unterschiedliche Einkommen erhielten, dass der Wunsch nach verstärkten öffentlichen Regeln vorhanden war und dass auf die finanziellen Ressourcen der örtlichen Gemeinde Rücksicht zu nehmen war. Die Disparität im Lehrereinkommen war deshalb sehr hoch. Über einen zu geringen Lohn beklagt haben sich allerdings vorwiegend mittel- bis gutbesoldete Lehrpersonen (Brühwiler, Druck in Vorbereitung), wobei auch zu berücksichtigen ist, dass die Ausgaben der gut bis sehr gut besoldeten Lehrpersonen auch um ein Vielfaches höher sein konnten, weil sie weitere soziale Verpflichtungen und ein höheres Ansehen hatten. Im Vergleich mit anderen Tätigkeiten scheint der durchschnittliche Lehrerlohn im Bereich von Handwerkern oder etwas tiefer zu liegen, da aber sehr viele Personen um 1800 mehr als eine Tätigkeit ausübten, bedarf diese Tatsache einer genaueren Betrachtung.

### **Sozialer Hintergrund und Nebenbeschäftigungen von Lehrpersonen**

Lehrer Caille studierte drei Jahre Theologie in Fribourg und unterrichtete zum Zeitpunkt der Umfrage seit 1¼ Jahren in den genannten Dörfern. Als katholischer Priester war er ledig und kinderlos, hatte aber eine Haushälterin (Caille 1799). Seine Ausführungen zur Armut, Leistungen und Lohn, welche teilweise auf Latein erfolgten, lassen auf politisches Interesse und eine gewisse Bildung schliessen. Die Kombination Priester und Lehrer kommt bei mehr als einem Drittel der befragten Lehrpersonen vor, sowohl in katholischen wie auch in reformierten Gebieten. Oftmals erwähnten diese geistlichen Lehrer, dass sie neben dem Lehramt noch seelsorgerischen Tätigkeiten nachgingen. Aber nicht nur die Geistlichen hatten weitere Pflichten zu erfüllen, eine Nebentätigkeit war bei rund neun Zehnteln der Lehrkräfte üblich (89%, N=195). Weitaus am häufigsten wurde neben der Schule in der Kirche gearbeitet (N=95, 44%), gefolgt von Tätigkeiten in der Landwirtschaft (N=46, 21%) und weiterem Unterricht wie Privatstunden oder Nacht-

oder Armenschule (N=18, 8%). Die Kirche spielte bei den Nebenbeschäftigungen eine wichtige Rolle und bot einen sicheren Zusatzverdienst. Die Feldarbeit diente der Selbstversorgung oder bei Taunern als wichtiger Zusatzverdienst, wobei einzelne beim Zusatzverdienst mehr erwirtschafteten als mit der Haupttätigkeit. Konfessionelle und regionale Unterschiede sind auch bei den Nebenerwerben festzustellen, so zeigen sich deutlich regionale Häufungen in bestimmten Erwerbszweigen.

Die Frage nach der Tätigkeit, welche vorher ausgeübt wurde, beantworteten die Lehrer am häufigsten damit, dass sie schon immer Unterricht erteilt hätten oder aus einer Lehrerdynastie stammten (N=47, 26%). Fast so häufig wird eine agrarische Beschäftigung (N=38, 21%) und sehr oft auch ein Studium erwähnt (N=39, 22%), wobei – mangels Alternativen – hauptsächlich reformierte oder katholische Theologie studiert wurde. Auch genannt wurden weiterer Unterricht, wie beispielsweise Privatunterricht (N=20, 11%) oder verschiedene Handwerksberufe (N=29, 16%).

Im Vergleich der „Berufe vorher“ mit den Nebenbeschäftigungen ist eine starke Zunahme von kirchlichen Tätigkeiten zu beobachten. Die Kirche wurde für viele Lehrpersonen somit sehr zentral, so dass eine Verbindung von Unterricht und kirchlichen Tätigkeiten nicht nur für geistliche Lehrer oft im Pflichtenheft stand, sondern auch für weltliche Lehrpersonen üblich war. Agrarische Tätigkeiten und weiterer Unterricht blieben ungefähr im gleichen Rahmen. Handwerkliche Tätigkeiten als Nebenerwerb nahmen hingegen ab.

Es war üblich, dass Leute um 1800 mehreren Tätigkeiten nachgingen (Berner 2010; Schmidt 1932), so auch die Lehrer. Der Befund, dass eine enge Verbindung von lokaler Kirche und Lehrtätigkeit bestand, bestärkt die These, dass Lehrpersonen stark in der lokalen Gemeinde verankert waren und mit der kirchlichen Tätigkeit auch moralische Normen zu erfüllen hatten, was je nach individuellem Verhalten, ihr Ansehen erhöhte oder schmälerte.

### **Inspektorenberichte zu den Lehrerleistungen**

Die Stapfer-Enquête gibt Einblick in eigene Ansichten von Lehrerinnen und Lehrern und eröffnet somit einen Innenblick, wogegen Inspektorenberichte Aspekte einer Außensicht auf die Lehrpersonen zeigen. Diese Perspektiven müssen nicht zwingend kongruent sein. Zudem müssen mögliche Absichten der Schreibenden, wie beispielsweise vermehrte finanzielle Mittel oder politische Vorstöße, immer mitbedacht werden, um mehrschichtige Interpretationen zu ermöglichen.

Aus dem Distrikt Romont sind aus der Zeit um 1800 fünf Inspektorenberichte überliefert, welche vom Inspektor und Pfarrer Fracheboud (Verfasser des Berichtes vom 22. März 1799), vom Abt und Erziehungskommissar Musy (22. März 1799), vom Sekretär, Erziehungskommissar und Pfarrer Wicky (20. März 1799, 10. Juni 1801) und vom Pfarrer Monney (15. März 1802) verfasst wurden. Ebenfalls der Frage nach den Lehrerleistungen und -positionen nachgegangen wird in drei Briefen von Wicky betreffend Lehreraspiranten und -examen (7. Juni 1799, 21. Oktober 1799, 12. September 1801), in einem weiteren Brief von Wicky (28. April 1801) wegen einer Schulgründung sowie einem Brief vom Pfarrer aus Vuisternens, der sich ebenfalls wie der Pfarrer Fracheboud aus Villaz, für den Verbleib eines Lehrers in der Gemeinde einsetzte (2. Februar 1801). Alle diese Briefe und Berichte waren an den Erziehungsrat oder dessen Präsidenten Fontaine adressiert.



Bei allen Inspektorenberichten werden die Lehrer sehr gelobt, sehr häufig kommt auch das Einkommen zur Sprache, sie werden aber auch kritisiert. Bei der Beschreibung von einzelnen Lehrpersonen werden deren Fähigkeiten beurteilt. Der Lehrer aus Mézieres scheint ziemlich gut zu schreiben, der Lehrer aus Villaraboud versteht es, den Kindern die Notwendigkeit von Betonungen, Kommas und Punkten beizubringen (Musy 1799), und der Lehrer François Sèclaz „apprend bien aux Enfants les premiers Elemens pour la lecture Selon la pratique Commune“ (Fracheboud 1799). Bemängelt wird vorwiegend, dass Mädchen auf dem Land kaum Schreiben lernten oder die Kinder schlecht lesen würden, weil der Lehrer sich nicht um alle Kinder kümmern könne, da deren Anzahl zu gross sei (Musy 1799). Wichtig scheinen auch die Religion und die Tugendhaftigkeit zu sein, so schreibt Wicky, dass sich Lehrer im Allgemeinen bei der religiösen Instruktion oft auf das Rezitieren des Katechismus beschränken würden: „Ils ne sont pas assez savants eux-mêmes pour le leur expliquer“ (Fracheboud 1799). Einige Lehrer werden generell dafür gelobt, dass sie eine gute Ausbildung und ein grosses Wissen hätten (ebd.), dafür, dass sie begabt seien, die Kinder gut zu unterrichten (Monney 1802), die Aufgaben als Lehrer perfekt erfüllten (Musy 1799; Wicky 1801b) oder das Talent hätten, ihre Lehrerkollegen auf die neue Methode hin auszubilden (Wicky 1799a). Allgemein betrachtet werden Fachkompetenzen aufgeführt sowie allgemeines Wissen und Tugenden als guter Lehrer. Die Lehrer werden kritisiert, aber auch gelobt und ihre Aufgabe wird als wichtig angesehen.

In den Examina zur Besetzung der neuen Lehrerstellen wird auch die Fachkompetenz beschrieben. Viel stärker noch werden charakterliche Eigenschaften betont, so dass beispielsweise der Kandidat aufgrund seines Verhaltens, seiner Talente und seiner Sitten fähig sei, die wichtige Aufgabe als Lehrperson zu erfüllen (Wicky 1799b, 1799d). Bei einem anderen Kandidaten werden die Fachkenntnisse stark bemängelt, da er in der Orthographie schwach sei, die Grammatik kaum kenne und im Rechnen einzig die vier Grundoperationen könne. Ein gutes Verhalten wird ihm trotzdem zugestanden, von der Gemeinde wurde er gewählt und nun sollte auch der Erziehungsrat diese Wahl offiziell genehmigen (Wicky 1801c). Die Bedeutung eines guten Leumundes war somit höher als die der Fachkenntnisse, da ansonsten jener Lehrerkandidat mit den schwachen Fachleistungen die Anstellung nicht erhalten hätte. Allerdings kann keineswegs daraus geschlossen werden, dass Leistungen immer untergeordnet waren, denn einigen Lehrpersonen werden grosse Kenntnisse zugestanden, wie der Brief des Pfarrers aus Vuisternens zeigt, da dieser den ehemaligen Lehrer dem erzieherischen Schutz unterstellen möchte und dem Lehrer „ses connaissances sont telles qu'on ne les trouvera pas chez ceux, qui voudraient le supplanter“ zugesteht (Pfarrer aus Vuisternens 1801, AEF, Romont, H 437.15).

Lehrer Roche, der von der Gemeinde Neyruz gewählt wurde, ohne dass diese den Inspektor konsultiert hätte, scheint ziemlich gut lesen zu können, hingegen liessen die Schreibkenntnisse zu wünschen übrig und im Rechnen komme er nicht über die zwei Grundrechenarten hinaus. Was sein Verhalten anbelange, so habe der Pfarrer gehört, er stelle sich gegen die Religion. Im Weiteren – so der Schreiber Wicky – sei es schade, dass die Gemeinde, die neu eine Schule eingerichtet habe, nicht mit einer besseren Wahl belohnt werde, was aber auf die mangelnde Konkurrenz zurückzuführen sei (Wicky 1801a). Das Urteil von Wicky über Lehrer Roche ist vernichtend. Zwar prüfte er auch

dessen Leistung, aber vorwiegend des Lehrers Ansichten scheinen grossen Anstoss zu erregen.

Das Einkommen der Lehrpersonen wird in einigen Berichten und Briefen erwähnt. Im Zusammenhang mit den Leistungen oder Kenntnissen von Lehrpersonen wird beispielsweise ab und zu gewünscht, dass die neue Regierung den Lohn der Lehrer bestimmen solle (Wicky 1799a). Es wird aber auch moniert, dass der Lohn für den grossen Einsatz eher bescheiden sei (Pfarrer von Vuisternens 1801).

Politische Äusserungen sind im Text wenig zu finden, mit Ausnahme der Beschreibung des Unterrichts der Lehrer und Lehrerinnen aus Romont:

Les instituteurs des ecoles de la commune de Romont se rejouissent par avance de pouvoir un jour leur en donner une connaissance suffisante afin de former leur cœur à bonheur au vertus Republique doivent caractériser le brave homme et le bon citoyen. (Musy 1799)

Falls diese Aussage als Auftrag zur Bildung des tugendhaften republikanischen Bürgers zu verstehen ist, dann waren die Last und die Leistung, die sich die Lehrpersonen selbst aufrugen, enorm. Hingegen wäre es auch möglich, dass die Lehrpersonen die grossen Anstrengungen, die Erziehungsminister Stapfer im Schulwesen unternahm, unterstützten und in der Aufbruchsstimmung des politischen Umbruchs aktiv mitgestalten wollten.

Insgesamt zeigen die Berichte der Inspektoren und die weiteren Briefe an den Erziehungsrat, dass generell Leistungen und hohe christliche Tugenden erwartet wurden. Bei den Leistungen wurde manchmal Nachsicht geübt. Doch im Allgemeinen war die soziale Position vom individuellen Verhalten der Lehrperson abhängig und bei einem dem Dorf gefälligen Verhalten durchaus positiv.

### 3 Fazit

Diese Ausführungen zeigen, dass die Beschreibung der Lehrpersonen als arm ein sehr einseitiges und deshalb unberechtigtes Bild ist, das allerdings die Vorstellung dessen, was ein Lehrer um 1800 war, wesentlich geprägt hat. Ebenso sollte gezeigt werden, dass die Schulen im Dorf sehr verankert waren und zwar hinsichtlich der Finanzierung, der Organisation des Schulraumes als auch bezüglich der Lehrerwahl. Mittels der Lohn disparität und Lohnvergleichen, dem sozialen Hintergrund und den Nebenbeschäftigungen von Lehrpersonen sowie durch die Inspektorenberichte zu Lehrerleistungen konnte dargelegt werden, dass Lehrpersonen oftmals gut im Dorf integriert und meist angesehene Personen waren.

Auch über die Zeit des Umbruchs hinaus lässt sich eine hohe Beständigkeit der lokalen Organisationsformen feststellen, die trotz offiziellen Beschlüssen nie oder erst viel später umgesetzt wurden. Die dargestellte hohe Verankerung von Schule und Gemeinde zeigt Schule als Ausdruck einer aktiven selbstbestimmten örtlichen Gemeinschaft. Darüber hinaus lässt sich eine enge Verwandtschaft von der Institution Schule mit der Kirche feststellen (Tröhler 2007), die auch durch den Versuch der Trennung von Kirche und Schule auf gesetzlicher Ebene während der Zeit der Helvetik (Wernle 1938; Scandola 1992) kaum verändert wurde.

Schule als Bestandteil der dörflichen Gemeinschaft hinsichtlich organisatorischen Gegebenheiten, der lokalen Organisation Kirche und Gemeinde, der Finanzierung und der Leistungskontrolle schliesst dadurch auch soziale Kontrollen und gesellschaftlicher

Austausch mit ein. Die Lehrpersonen waren Teil der dörflichen Gemeinschaft, die individuell um ihre Belange kämpften, da noch keine Lehrerorganisationen oder Parteien sie unterstützen konnten. Ebenso hinsichtlich der Ausbildung der Lehrpersonen waren institutionalisierte Lehrerbildungsstätte selten (Horlacher 2013; Tröhler 2004) und dadurch war die Vor- oder Ausbildung der Lehrpersonen sehr unterschiedlich. Aus diesen verschiedenen gesellschaftlichen Gegebenheiten dürften sich vielfältige soziale Positionen für Lehrpersonen ergeben haben, die sich keinesfalls nur auf den unteren Stufen der sozialen Hierarchie befunden haben dürften, sondern sehr oft aktive und attraktive Rollen beinhalteten.

In den Inspektorenberichten und anderen hier dargestellten Dokumenten erhielten die Lehrpersonen überraschend viel Lob, bei welchen die Leistungen, Verdienste und Fähigkeiten der Lehrpersonen gewürdigt wurden; sie wurden aber auch kritisiert. Erziehung und Schule war dem Erziehungsminister Stapfer sehr wichtig, wie vielfältige Berichte, Umfragen und politische Vorstösse belegen. Bütikofer (2006) schreibt von fünf bildungspolitischen Massnahmen, die Stapfer zwischen 1798 und 1800 ergriff. Die Institutionalisierung der Lehrerbildung gehörte dazu, wobei dazu verschiedene Vorschläge beim Erziehungsminister eingingen. Letztlich plante die Regierung die Einrichtung einer Lehrerbildungsstätte und sah dafür als Leiter Stapfers Sekretär Johann Rudolf Fischer (1772-1800) vor, welcher aber kurz vor der Eröffnung verstarb. Als Alternative sollte Pestalozzi junge Männer in seiner Erziehungsanstalt in Burgdorf in seiner Methode unterrichten (Horlacher 2011), eine eigentliche Lehrerbildungsanstalt wie sie ursprünglich von der Helvetischen Regierung geplant gewesen war, entwickelte sich daraus aber nicht.

Die Lehrer selbst schrieben teilweise begeistert, dass sie gute Bürger oder gute Republikaner sein wollten oder werden wollten oder dass sie sich darum bemühten, gute Republikanerinnen und Republikaner zu erziehen, wie dies etwa der Mädchenschullehrer Daniel Kappeler (1799) aus Frauenfeld betonte. Diese Befunde lassen Fragen und weitere Forschungsarbeiten zu, welche nach der Art der Bildung dieses idealen Republikaners fragen oder die Ausbildungen der Lehrpersonen betrachten und ermitteln, welche Ausbildung als nötig betrachtet wird und welche sozialen Positionen Lehrpersonen dadurch einnehmen. Schulen um 1800 waren weder schwach organisiert noch lebten alle Lehrpersonen am Existenzminimum, vielmehr waren Schulen von der örtlichen Bevölkerung getragen, kritisiert und gestaltet und daraus folgend die Lehrpersonen wichtige, manchmal sicher auch ungeliebte Mitglieder der dörflichen Gemeinschaft.

## Ungedruckte Quellen

- Caille, Joseph Justin: Beantwortung der von dem B. Minister der Künste u. Wissenschaften vorgelegten Fragen über den Zustand der Schulen. Distrikt Romont 1799 (Staatsarchiv Fribourg, H 437.15)
- Cottens: Statuts pour l'honorable Commune de Cottens 1791 (Staatsarchiv Fribourg, Raterkanntnusbuch Nr. 37, fol. 156-163)
- District Romont: Tableau des Réponses à l'Enquête Stapfer pour le district de Romont (Staatsarchiv Fribourg, Helvétique H 437.15)
- Fracheboud Curé de Villaz (1799a): Brief vom 21. Oktober 1799 an den Erziehungsrat Fontaine (Staatsarchiv Fribourg, Correspondance concernant le district de Romont. Villaz St. Pierre 1799. CH Helvétique H 437.14)
- Fracheboud, Curé de Villaz (1799b): Brief vom 22. März 1799 an den Erziehungsrat (Staatsarchiv Fribourg, Correspondance concernant le district de Romont. Villaz St. Pierre 1799. CH Helvétique H 437.14)

- Kappeler, Daniel: Beantwortung der von dem B. Minister der Künste u. Wissenschaften vorgelegten Fragen über den Zustand der Schulen. Frauenfeld 1799 (BAR B0 1000/1483, Nr. 1463, fol. 80-81v)
- Kirchengutsrechnung 1797/98 (Gemeindearchiv Buch SH 1797/98)
- Kirchengutsrechnung, 1798/99 (Gemeindearchiv Buch SH 1798/99)
- Kirchengutsrechnung 1799/1800 (Gemeindearchiv Buch SH 1799/1800)
- Monney, Curé de Grangettes: Brief vom 15. März 1802 an den Erziehungsrat (Staatsarchiv Fribourg, Correspondance concernant le district de Romont. Romont 1799. CH Helvétique H 437.14)
- Musy, Abbé et Commissaire d'éducation (1799a): Brief vom 10. März 1799 an den Erziehungsrat (Staatsarchiv Fribourg, Correspondance concernant le district de Romont. Romont 1799, CH Helvétique H 437.14)
- Musy, Abbé et Commissaire d'éducation (1799b): Brief vom 22. März 1799 an den Erziehungsratspräsidenten (Staatsarchiv Fribourg, Correspondance concernant le district de Romont. Romont 1799. CH Helvétique H 437.14)
- Obersteeg, Joseph: Beantwortung der von dem B. Minister der Künste u. Wissenschaften vorgelegten Fragen über den Zustand der Schulen. Hergiswil 1799 (BAR B0 1000/1483, Nr. 1465, fol. 28-29v)
- Pfarrer von Vuisternens: Brief vom 2. Februar 1801 an den Erziehungsratspräsidenten Fontaine (Staatsarchiv Fribourg, Correspondance concernant le district de Romont. Vuisternens 1801. CH Helvétique H 437.14)
- Wicky, Commissaire d'éducation et curé (1799a): Brief vom 20. März 1799 an den Erziehungsrat (Staatsarchiv Fribourg, Correspondance concernant le district de Romont. Romont 1799. CH Helvétique H 437.14)
- Wicky, Commissaire d'éducation et curé (1799b): Brief vom 7. Juni 1799 an den Erziehungsrat (Staatsarchiv Fribourg, Correspondance concernant le district de Romont. Romont 1799. CH Helvétique H 437.14)
- Wicky, Commissaire d'éducation et curé (1799c): Brief vom 21. Oktober 1799 an den Erziehungsratspräsidenten (Staatsarchiv Fribourg, Correspondance concernant le district de Romont. Romont 1799. CH Helvétique H 437.14)
- Wicky, Commissaire d'éducation et curé (1801a): Brief vom 28. April 1801 an den Erziehungsrat (Staatsarchiv Fribourg, Correspondance concernant le district de Romont. Romont 1801. CH Helvétique H 437.14)
- Wicky, Commissaire d'éducation et curé (1801b): Brief vom 10. Juni 1801 an den Erziehungsrat (Staatsarchiv Fribourg, Correspondance concernant le district de Romont. Romont 1801. CH Helvétique H 437.14)
- Wicky, Commissaire d'éducation et curé (1801c): Brief vom 12. September 1801 an den Erziehungsratspräsidenten (Staatsarchiv Fribourg, Correspondance concernant le district de Romont. Romont 1801. CH Helvétique H 437.14)

## Gedruckte Quellen

- Feuille d'avis de la Commune et Canton de Fribourg, du Vendredi 27 Mars 1801, Nr. 13 (Staatsarchiv Fribourg, Helvetic Recueils des lois et arrêtés de la République Helvétique; H 437)
- Geseze und Instruktionen über die Beziehungs-Art der für die Jahre 1798 und 1799 verfallenen Grund- und Boden-Zinsen und deren Loskaufung mit beygefügtten Tabellen. Luzern, Meyer und Companie 1800. In: FI, Zehnten und Grundzinse: Allgemeines: Gesetze und Verordnungen (Staatsarchiv Zug)
- Mittelpreistabelle von 1800, Verwaltungskammer, Kanton Thurgau (Staatsarchiv Thurgau)

## Literatur

- Berner, Esther: Im Zeichen von Vernunft und Christentum. Die Zürcher Landschulreform im ausgehenden 18. Jahrhundert. Köln/Weimar/Wien: Böhlau 2010
- Braun, Rudolf: Das ausgehende Ancien Régime in der Schweiz. Aufriss einer Sozial- und Wirtschaftsgeschichte des 18. Jahrhunderts. Göttingen/Zürich: Vandenoëck & Ruprecht 1984
- Brühwiler, Ingrid (2014): Finanzierung des Bildungswesens in der Helvetischen Republik. Darstellung verschiedener Akteure sowie deren Einfluss und Wirkung in unterschiedlichen Regionen der Schweiz um 1800. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014
- Brühwiler, Ingrid: Teachers' remarks about their salaries in 1800 in the Helvetic Republic. In: Paedagogica Historica [Druck in Vorbereitung]
- Bütikofer, Anna: Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems der Helvetischen Republik. Bern: Haupt 2006
- Enzelberger, Sabina: Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim: Juventa 2001

- Fuchs, Markus: Über Schule schreiben. Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven um 1799 in der Helvetischen Republik. Diss. Universität Bern 2013
- Holenstein, André: Hintersassen. In: Historisches Lexikon der Schweiz  
<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D15998.php> [30.5.2012]
- Horlacher, Rebekka: Schooling as a means of popular Education. Pestalozzi's method as a popular education-experiment. In: *Paedagogica Historica* 47(2011), S. 65-75
- Horlacher, Rebekka: Standardisierung durch Vorbilder? Das Beispiel Pestalozzi. In: *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* 3(2013), Heft 1, S. 20-35
- Hunziker, Otto: Geschichte der Schweizerischen Volksschule in gedrängter Darstellung mit Lebensabrissen der bedeutenderen Schulmänner und um das schweizerische Schulwesen besonders verdienster Personen bis zur Gegenwart, Band 2. Zürich: Friedrich Schulthess 1881
- Kliebard, Herbert M.: *The struggle of the American curriculum, 1893-1958*. New York/London: Routledge Falmer 2004
- Klinke, Willibald: *Das Volksschulwesen des Kantons Zürich zur Zeit der Helvetik (1798-1803)*. Zürich: Gebr. Leemann & Co. 1907
- Landolt, Hermann: *Die Schule der Helvetik im Kanton Linth 1798-1803 und ihre Grundlagen im 18. Jahrhundert*. Zürich: Juris Druck + Verlag 1973
- Landolt, Pius: „Sichere und unermüdlige Executoren“: Erziehungsräte in der Helvetik (1798-1803). In: Sebastian Brändli/Pius Landolt/Peter Wertli (Hrsg.): *Die Bildung des wahren republikanischen Bürgers*. Aarau: Trüb-Sauerländer 1998, S. 8-33
- Martin, Ernst: Philipp Albert Stapfer, Heinrich Pestalozzi und die Helvetische Schulreform. Eine kontextuelle Analyse. Zürich: Pestalozzianum 2004
- Mathieu, Jon: Agrarverfassung zwischen Wirtschaft und Politik. Frühneuzeitliche Explorationen in komparativer Absicht. In: Heinrich R. Schmidt/André Holenstein/Andreas Würzler (Hrsg.): *Gemeinde, Reformation und Widerstand*. Tübingen: bibliotheca academica 1998, S. 485-495
- Petersen, Georg Peter: Kirchen- und Schulverfassung im Amte Reinfeld. In: *Schleswig-Holsteinische Blätter für Polizei und Kultur* 1800, Band 2, 8. Stück, S. 277-298
- Scandola, Pietro/Rogger, Franziska/Gerber, Jürg (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer zwischen Schule, Stand und Staat. Die Geschichte des Bernischen Lehrerinnen- und Lehrervereins (BLV). Die historischen Grundlagen des modernen bernischen Schulwesens*. Bern: Historisches Museum 1992
- Schmidt, Georg C. L.: *Der Schweizer Bauer im Zeitalter des Frühkapitalismus*. Bern/Leipzig: Paul Haupt 1932
- Schmidt, Heinrich Richard: „Teutsche Schulen“ in Worb. In: Heinrich Richard Schmidt (Hrsg.): *Worber Geschichte*, 1 Band. Bern: Stämpfli 2005, S. 450-471
- Schweizer, Rainer J.: Bürgerrecht. In: Historisches Lexikon der Schweiz  
<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D8969.php> [23.3.2011]
- Strickler, Johannes/Rufer, Alfred (Hrsg.): *Actensammlung aus der Zeit der Helvetischen Republik [ASHR] (1798-1803)*, 16 Bände. Bern: Stämpfli 1886-1911/Freiburg i. Ue.: Fagnière 1940-1966
- Sutter, Gaby: Vaterschaft. In: Historisches Lexikon der Schweiz  
<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D16102.php> [21.2.2013]
- Tröhler, Daniel: The Establishment of the Standard History of Philosophy of Education and Supressed Traditions of Education. In: *Studies in Philosophy and Education* 23(2004), Issue 5-6, S. 367-391
- Tröhler, Daniel: Die Zürcher Schulsynode: ein demokratisches Kuckucksei in der liberalen Ära Zürichs im 19. Jahrhundert. In: Claudia Crotti/Philipp Gonon/Walter Herzog (Hrsg.): *Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektive*. Bern: Haupt 2007, S. 53-68
- Von Wyss, Friedrich: *Die schweizerischen Landgemeinden in ihrer historischen Entwicklung*. In: Friedrich von Wyss: *Abhandlungen zur Geschichte des schweizerischen öffentlichen Rechts*. Zürich: Orell Füssli 1892, S. 3-160
- Wernle, Paul: *Der schweizerische Protestantismus in der Zeit der Helvetik (1798-1803). Erster Teil: Der Aufstieg der Revolution in der Eidgenossenschaft*. Zürich/Leipzig: Max Niehans 1938

## Pestalozzi und die Lehrer um 1800

Die pädagogische Historiographie ist während langer Zeit der Überzeugung gewesen, dass es eine enge Verbindung zwischen dem Schweizer Pädagogen und Sozialreformer Johann Heinrich Pestalozzi und der Entwicklung des modernen Schulwesens gebe, was sich beispielsweise in den verschiedenen „Geschichten der Pädagogik“ nachlesen lässt, die im 19. Jahrhundert in der Ausbildung von Lehrpersonen Verwendung gefunden haben (Tröhler 2006). Diese These wurde aber auch in Publikationen zu Pestalozzi und seiner Rolle für die Pädagogik wieder aufgenommen (Morf 1868, S. III; Müller 1946; Wymann 1977) und wird auch heute noch vertreten, wenn auch nicht mehr in dieser engen Verbindung (Skladny 2009). Die an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert geführten Debatten um die Rolle der Klassiker im Allgemeinen (Tenorth 2003) und um die Rolle Pestalozzis und des Pestalozzianismus im Besonderen (Oelkers/Osterwalder 1995) haben bestimmte Narrative als „falsch“ entlarvt bzw. ihre Historizität und Kontextgebundenheit gezeigt. Das hat Pestalozzis Bedeutung für die pädagogische Historiographie in ein neues Licht gerückt, indem seine Rolle als identitätsstiftende Figur für den Berufsstand der Lehrer (Kühn 1996) bzw. für die (akademische) Disziplin Pädagogik in den Fokus genommen wurde (Osterwalder 1996; Henseler 2000, S. 14f.). Sowohl das alte aber auch das neue Narrativ konzentriert sich in der Regel auf Pestalozzis Rolle im 19. und 20. Jahrhundert, relativ wenig weiß man darüber, in welcher Beziehung Pestalozzi gerade auch zu den „Lehrern seiner Zeit“ stand.<sup>1</sup>

Eine Möglichkeit, dieses Verhältnis näher zu untersuchen, bietet die Edition und Auswertung der *Stapfer-Enquête*. Auch wenn nicht sämtliche Fragebogen erhalten geblieben sind (Fuchs 2010), bieten die 2410 überlieferten Fragebögen einen breiten Einblick in den Zustand der Schweizer Volksschule am Ende des 18. Jahrhunderts und eignen sich hervorragend als Quelle für schulgeschichtliche Forschung, die nicht primär einen ideengeschichtlichen Fokus verfolgt, sondern Fragen nach Strukturen, sozio-ökonomischen Zusammenhängen oder dem Schulalltag stellt.

Die im Kontext der Helvetischen Revolution (1798) proklamierten Versprechungen und Erwartungen können zur Schlussfolgerung verleiten, die Helvetik stelle ein radikaler Bruch mit der Vergangenheit des Ancien Régimes dar, der nicht nur die geografischen Bezugsräume der Alten Eidgenossenschaft neugeordnet habe, sondern auch für die Aufhebung der kirchlichen Herrschaft stehe und damit als Startpunkt einer modernen und säkularen Schweiz zu gelten habe (Andrey 2004, S. 527). Diese Einschätzung trifft ohne

---

<sup>1</sup> Eine Ausnahme bilden hier die eher biografisch orientierten Studien zum „Einfluss“ Pestalozzis auf seine Mitarbeiter oder zu weiteren (Lehr-)personen aus seinem Umfeld. Diese fokussieren aber auf das persönliche Verhältnis und nehmen nicht den Stand oder den Beruf des Lehrers als solchen in den Blick (vgl. Dejung 1944; Martin 1991; Mannes/Müller 2009).



Zweifel auf die politischen Organisationen und die damit zusammenhängenden Verwaltungsstrukturen zu, berücksichtigt aber kaum die trotz dieser Reorganisation konstant gebliebenen Traditionen – an die dann auch nach dem Ende der Helvetik relativ problemlos wieder angeknüpft werden konnte. So zeichnet sich etwa die Organisation Schule sowohl vor als auch nach – und wohl auch während – der Helvetik durch einen großen Lokalismus aus, was auch bedeutete, dass die Strukturen, Organisationsformen und Personen, die auf der lokalen Ebene für das Schulwesen zuständig waren, trotz der radikalen politischen Neuordnung in der Helvetik relativ konstant geblieben sind (Neugebauer 2005, S. 224f.; Schmidt 2007).

Trotz dieser Konstanz der Traditionen hat die Helvetik aber auch prägende Spuren in der Organisation Schule hinterlassen. Die kirchliche Aufsicht war nach der Helvetischen Revolution 1798 aufgehoben, eine staatliche Struktur aber erst im Entstehen begriffen und gleichzeitig durch politische Unruhen geschwächt, so dass sie sich de facto erst mit den verschiedenen kantonalen Schulgesetzgebungen der 1830er-Jahre durchsetzen konnte. Diese Umbruchsituation begünstigte die Etablierung eines vielfältigen Privatschulwesens, das die Möglichkeit bot, eine breite Palette des Gestaltens von Schule und Unterricht praktisch zu erproben (Godenzi 2012).

Freiräume bieten Möglichkeiten, sie wecken aber immer auch das Bedürfnis nach Orientierung und Vorbild, was wohl einer der Gründe dafür gewesen sein dürfte, dass neben der Bell-Lancaster-Methode (Hamel 1818; Caruso 2010) die Institute von Pestalozzi in Burgdorf und Yverdon sowie seine verschiedenen Publikationen zur Frage der Methode und die auf dieser Basis von ihm und seinen Mitarbeitern entworfenen Lehrmittel großes Echo fanden (Tröhler 2002; Horlacher 2006). Pestalozzis Institute waren nicht nur Ort der Ausbildung von Schülerinnen und Schülern und boten Möglichkeiten zur Erprobung von Lehrmitteln, sie waren immer auch Ort der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen sowie der Weiterbildung bereits aktiver Lehrerinnen und Lehrern. Das geschah einerseits staatlich initiiert und finanziell unterstützt wie etwa im Fall Preußen, aber auch privat und auf eigene Kosten der Lehrerinnen und Lehrer. Vor diesem Hintergrund könnte deshalb erwartet werden, dass sich zwischen diesen beiden schulhistorisch bemerkenswerten Ereignissen der Schweiz um 1800, der Schulumfrage des Bildungsministers Stapfer und der Lehrerbildungsinstitutionen von Pestalozzi, Verbindungen nachweisen lassen, die über das hinausreichen, dass Stapfer und Pestalozzi sich persönlich gekannt haben und in einem über die Jahre hinweg unterschiedlich intensiven Briefwechsel gestanden haben. Diese Verbindungen müssten auch bei den Lehrpersonen Niederschlag gefunden haben, da diese um 1800 wohl am meisten verkörperten, was lokal und vor Ort als Schule zu gelten hatte, ohne damit eine Kausalität zwischen Beruf und schulreformischem Interesse behaupten zu wollen.

Die Analyse der Daten – die hier folgende Untersuchung beruht auf Antworten aus den Kantonen Thurgau, Schaffhausen, Sämtis, Zürich, Freiburg, Linth und Bern mit insgesamt 1235 Antwortbogen – führt zu einem auf den ersten Blick überraschenden Befund. Nur sehr wenige Namen tauchen sowohl im Kontext Pestalozzis als auch in der Stapfer-Enquête auf, wobei hier nicht berücksichtigt wurde, wer einige Jahre später eigene Kinder zur Ausbildung nach Yverdon schickte und deshalb mit Pestalozzi korrespondierte oder wessen Namen einmalig und nur beiläufig in einem Brief erwähnt wurde. Konkret umfasst die Schnittmenge lediglich vier Personen und befindet sich damit im Promille-Bereich:



- Johannes Büel (1761-1830), Lehrer in Hemishofen (Kt. Schaffhausen, ehemalige Gerichtsherrschaft der Stadtrepublik Zürich)
- Johann Jakob Dändliker (1780-1859), Lehrer in Uelikon (Kt. Zürich, ehemalige Innere Vogtei der Stadtrepublik Zürich)
- Hans Georg Kappeler (1775-1818), Lehrer an der reformierten Lateinschule in Frauenfeld (Kt. Thurgau, ehemalige Gemeine Herrschaft) und
- Hermann Krüsi (1775-1844), Lehrer in Gais (Kt. Appenzell-Ausserrhoden).

Bei den personellen Überschneidungen handelt es sich demnach um Einzelfälle, die in keiner Art als repräsentativ für die Schweizer Lehrerschaft um 1800 gelten können. Eine genauere Analyse der Publikationen und Tätigkeiten dieser vier Lehrpersonen soll dafür genutzt werden, Thesen für diese *fehlende* Repräsentativität zu formulieren, wodurch auch Vermutungen darüber möglich werden, was denn *der* Lehrer um 1800 war. Die hier näher untersuchten vier Personen sind alle nicht nur am Rande oder temporär pädagogisch interessiert. Der Aufbau eines „modernen“ Schulwesens bzw. die Etablierung „moderner“ Unterrichtsmethoden verbunden mit dem Anliegen, die Qualität der Schule und des Unterrichts generell zu verbessern, zeigt sich als ein bestimmender und länger andauernder Teil ihrer beruflichen Biografie. Damit sind diese vier Personen möglicherweise auch gerade in ihrer Funktion als „nicht-typische“ Lehrer typisch für die Rolle der Lehrer um 1800 in Bezug auf die Reform der Schule: Nicht sie sind die wesentlichen Akteure sondern Politiker und Publizisten. Schulreformdiskussionen beschäftigen sich zudem auch nicht primär mit der Frage nach der Verbesserung des Unterrichts, sondern – nimmt man die Kategorien der Stapfer-Enquête als Maßstab – mit der Verbesserung der „Lokal- und Personalverhältnisse“ sowie der „ökonomischen Verhältnisse“, das heißt mit der Organisation und (baulichen) Einrichtung von Schule.<sup>2</sup>

Welche Schlüsse lassen sich nun konkret aus diesen vier Fallbeispielen ziehen, die auch für sehr unterschiedliche Art und Intensität der Beziehung zu Pestalozzi stehen? Während Büel eine Funktion in der Auseinandersetzung um die Frage nach der „richtigen“ Methode für die neue Lehrerbildung hatte, waren sowohl Krüsi als auch Dändliker an einer individuellen Weiterbildung in pädagogischen und methodischen Fragen interessiert. Kappeler wiederum beschäftigte sich aus einem institutionellen Interesse mit Pestalozzi, da er als Bildungspolitiker am Aufbau einer staatlich organisierten Schule beteiligt war. Diese verschiedenen Funktionen sollen in den folgenden drei Kapitel anhand des Quellenmaterials dargestellt werden, bevor im letzten Kapitel versucht wird, Antworten auf die eingangs gestellte Frage nach dem Verhältnis Pestalozzis zu den Lehrern um 1800 zu geben und damit auch zur Frage, wie Pestalozzi und das niedere Schulwesen um 1800 im Austausch standen.

<sup>2</sup> Das wiederum dürfte der Grund dafür gewesen sein, dass Pestalozzi als Figur ab den 1820er-Jahren in den konkreten Schulreformdiskussionen kaum mehr eine Rolle spielte (Osterwalder 1996), da seine Funktion als „Heilsbringer“ erfüllt war. Die damit verbundenen Hoffnungen hatte er zwar nicht annähernd ausfüllen können, was sein Verehrungspotenzial aber nicht entscheidend beeinträchtigte, wie der 1817 sehr erfolgreich lancierte Aufruf zur Subskription seiner *Sämtlichen Schriften* zeigt (Caluori/Horlacher/Tröhler 2012). In dieser Funktion wiederum wurde er auch für die Schulreformdiskussionen des 19. und 20. Jahrhunderts wichtig. Pestalozzi bot mit seinem Leben und Werk eine Vorlage, auf welche für Reformdiskussionen immer wieder zurückgegriffen werden konnte.

## 1 Methode und Didaktik als Schulreform

Der 37-jährige Johannes Büel war 1799 Lehrer und Pfarrer im schaffhausischen Hemishofen. Er unterrichtete laut eigenen Angaben 30 Schüler, wovon  $\frac{4}{5}$  Mädchen waren (Büel 1799, III.12.a). Unterrichtet werde, „was sie als vernünftige u[nd] nützliche Menschen wissen sollen. Lesen, Schreiben, Rechnen“. Zudem werde durch „Unterredung“ „ihr Verstand aufgeklärt u[nd] ihr Herz für das Gute gebildet“, er mache sie „auf die Natur aufmerksam“ und wolle „vor Aberglauben ... bewahren“. Büel unterrichtete die Schüler auch in Religion, dies allerdings „nach Beschaffenheit ihrer Fähigkeit“ (ebd., II.5) und nennt acht Lehrmittel, die in seinem Unterricht Verwendung finden, darunter ein von ihm selbst bearbeitetes Lesebuch. Neben seiner Tätigkeit als Lehrer und Pfarrer war er auch als Inspektor tätig und arbeitete vor seinem Stellenantritt 14 Jahren zuvor als Vikar und Hauslehrer in Schaffhausen. Ein Jahr nach der Umfrage wurde Büel vom Bildungsminister Stapfer nach Luzern berufen, um an der geplanten helvetischen Schulreform mitzuarbeiten; konkret sollte er ein Elementar-, ein Lese- und ein Methodenbuch entwickeln. Büel gab diesen Posten allerdings schon bald wieder auf (Gehring 1956, S. 146ff.). Nach dem Tod seiner Frau verließ er 1802 die Schweiz, besuchte jedoch im Herbst 1803 Pestalozzis Institut in Burgdorf und nahm im selben Jahr auch eine Stelle als Hofmeister bei einem russischen Grafen in Wien an, obwohl er gleichzeitig auch in den Schaffhauser Erziehungsrat<sup>3</sup> gewählt worden war. Erst 1817 kehrte er wieder in die Schweiz zurück.

Zwischen Büel und Pestalozzi ist keine direkte Korrespondenz überliefert, allerdings wurde er schon 1802 von einigen Zürcher Geistlichen aufgefordert, sich öffentlich gegen die Methode Pestalozzis zu äussern; ein Ereignis, das auch Niederschlag in Pestalozzis Korrespondenz gefunden hat. Büel hatte schon vor der Helvetik einige Schriften zu den Landschulen publiziert, so etwa 1792 die *Bemerkungen für Landschullehrer*, die 1802 in einer zweiten Auflage erschienen waren oder 1795 eine *Anleitung zum Briefschreiben und anderen nützlichen Aufsätzen für Schweizerische Landschulen*. Mit den *Bemerkungen für Landschullehrer* verfolgte Büel das Ziel, die aus seiner Tätigkeit als Lehrer gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse einem breiteren Publikum bekannt zu machen, wobei er explizit darauf verzichtete, eine „Compilation aus andern Erziehungsschriften“ zu verfertigen, „um nicht durch schöne aber falsche Projekte vom Wahren, Nützlichen und Möglichen abgeführt zu werden“ (Büel 1792, S. 6f.). Die nach der Niederschrift seiner Erfahrungen und Gedanken trotzdem noch erfolgte Lektüre der verschiedenen Erziehungsschriften hätte ihm aber gezeigt, dass „die ganze Erziehungskunst auf gewissen allgemeinen Grundsätzen beruhe, aus welchen ein verständiger Lehrer das besondere und lokale sich abstrahieren müsse“ (ebd., S. 8f.).

Die auf diese Einleitung folgenden Bemerkungen lesen sich denn auch wie ein sehr breit angelegter Ratgeber für angehende oder im Berufsalltag stehende Lehrpersonen. Es sind Anweisungen zum Erwerb der richtigen moralischen Einstellung eines Lehrers oder

<sup>3</sup> Die Institution des Erziehungsrats geht auf einen Vorschlag Philipp Albert Stapfers zurück, der diesen 1798 nach französischem Vorbild eingerichtet hatte. Die Mitglieder des Erziehungsrats wurden von der Regierung ernannt, es hatten aber auch verschiedene Interessengruppen ein Vorschlagsrecht. Mit dieser Institution sollte gemäss dem Ideal Condorcets das Schulwesen von Staat und Verwaltung unabhängig organisiert werden können (Condorcet 1794/1963, S. 71). Die Institution des Erziehungsrats hat in vielen Schweizer Kantonen als eine der wenigen Neuerungen der Helvetik bis in die Gegenwart hinein Bestand gehabt.

Überlegungen dazu, wie Vorgesetzte und Eltern am besten von Neuerungen und Veränderungen im schulischen Alltag zu überzeugen seien. Büel warnt eindringlich vor bestimmten Charaktereigenschaften, die Lehrer unbedingt zu vermeiden hätten und gibt Tipps für den richtigen Umgang mit Schülern. Neben diesen allgemeinen und eher auf die moralische oder organisatorische Seite der Schule gerichteten Anweisungen sind auch unterrichtspraktisch-methodische und didaktische Hinweisen und Anmerkungen zu verschiedenen Lehrmitteln zu finden. Mit dieser Breite an Themen bilden die *Bemerkungen* ein eigentliches Kompendium für Lehrer, das auf möglichst alle beruflichen Probleme eine Antwort bieten möchte. Eine dieser 129 Bemerkungen beschäftigt sich ganz direkt mit der meist noch fehlenden Ausbildung der Lehrpersonen und spricht damit ein Defizit an, auf das auch Stapfer mit seiner Erhebung eine Antwort bieten wollte. „Gute, verständige, wohl unterrichtete Landschullehrer, welche der Staat ehrt und belohnt“ seien das Ziel. Diese könnten allerdings nicht von den schon bestehenden Schriften von „wohlmeinenden Gelehrten in den Städten“ profitieren, da sie nicht gebildet worden seien, „sie zu gebrauchen wissen“ (ebd., S. 57f.). Büel präsentierte sich damit als ein Vertreter derjenigen pädagogischen Publizistik, die in der Reform der Methode und Didaktik ein wesentliches Element der Schulreform sah und als prominente Figur dieses Diskurses wurde er von den Zürcher Geistlichen wohl nicht zufällig um eine Stellungnahme gegen Pestalozzi angefragt.

Büel lehnte die Aufforderung zur öffentlichen Stellungnahme mit der Begründung ab, die Zeit werde über die Qualität dieser Methode urteilen, zudem kenne er die Methode nicht (SBaP I, S. 517). Etwas mehr als ein Jahr später – Büel hatte unterdessen das Institut in Burgdorf besucht – reihte er sich in den Kreis der Unterstützer Pestalozzis ein. Er übergab Johannes Niederer (1779-1843), dem Mitarbeiter und „Pressesprecher“ Pestalozzis, die vor Jahresfrist von den Zürcher Geistlichen erhaltene Aufforderung zur öffentlichen Stellungnahme mitsamt seinen nun erfolgten Antworten zur Verwendung und Veröffentlichung. Büel nahm darin explizit Stellung zu Gunsten Pestalozzis und seiner Methode und empfahl sie zur breiten Einführung in den Schulen (Büel 1803/1885; Morf 1885, S. 264f.). Die Methode sei nicht nur „psychologisch gut“, das heißt an die natürliche Entwicklung des Kindes angepasst, sondern bedürfe auch keiner besonderen Organisation für den Unterricht. Zudem hebe sie das „Gute von der alten Methoden nicht auf“, sondern lege „nur ein Fundament das bis izt noch nicht, am aller Wenigsten in den Landschulen“ gelegt worden sei. Außerdem führe sie nicht zur „Vielwisserey“ sondern entwickle „die Seelenkräfte des Kindes auf eine schöne Weise u[nd] lässt es bei seiner glücklichen Einfachheit, insofern es Landbürger bleiben soll“ (Büel 1803).

Zwei Jahre nach der Stapferschen Umfrage veröffentlichte Büel eine weitere Publikation zum Landschulwesen, die der Frage gewidmet war, was in den Landschulen der Schweiz gelehrt und nicht gelehrt werden solle. In dieser Publikation zeichnete Büel ein eher düsteres Bild des schweizerischen Landschulwesens, da es sich im Gegensatz zum deutschen in den letzten Jahren und Jahrzehnten kaum oder gar nicht entwickelt habe (Büel 1801, S. 15f.). Er propagierte deshalb ein bedürfnisorientiertes Curriculum für Landschulen, das sich nicht an einer wissenschaftlichen Ausbildung orientiere, da „sogenannte Gelehrte ... schon genug“ seien (ebd., S. 20). Viel wichtiger sei die Einhaltung der „Mittelstrasse; eine vernünftige, zweckmässige Bildung zum landwirthschaftlichen Berufe“, die „von Unwissenheit und Rohigkeit eben so weit entfernt [ist] als von wissenschaftlicher Verzärtlung“ (ebd., S. 21). Konkret ging es ihm um „lesen, schreiben, rech-

nen“ sowie um „religiöse und andere, für sein künftiges Leben nützliche Kenntnisse“ (ebd., S. 24), aber nicht um „Weltgeschichte“ oder „Geographie“ (ebd., S. 26). Unterrichtet werden solle hingegen Anatomie und „Weltbau überhaupt“ sowie „Naturgeschichte“ (ebd., S. 26f.). Die Landschulen würden damit durchaus nicht wieder auf den Ausbildungskanon des Ancien Regimes, das heißt auf lesen, schreiben, rechnen und Religion reduziert werden, sich aber konsequent an der Lebensrealität der Landbevölkerung orientieren und daran angepasst das Curriculum gestalten. Zur Umsetzung dieses Curriculums müssen die Lehrer ausgebildet werden, mit welcher Methode und in welcher Institution bleibt indes offen. Wichtig war Büel die Orientierung der Landschule an der konkreten Lebenswirklichkeit der ländlichen Bevölkerung, was gleichbedeutend mit einer landwirtschaftlich geprägten Umgebung war. Diese Anforderung sah er nach seinem Besuch in Burgdorf in der Methode Pestalozzis verwirklicht.

## 2 Organisierte Ausbildung als Schulreform

Der 18-jährige Johann Jakob Dändliker war 1799 Lehrer in Uelikon am Zürichsee. An seiner Schule, die 30 bis 40 Kinder besuchten (Dändliker 1799, III.12), wurde Buchstabieren, Lesen, Schreiben und Singen unterrichtet (ebd., II.5). Dändliker, der seit zwei Jahren als Lehrer an dieser Schule tätig war (ebd., III.11.f), hatte zuvor während 1½ Jahren als Lehrer in einer Nachbargemeinde unterrichtet (ebd., III.11.g) und erteilte zudem aus finanziellen Gründen Privatunterricht (ebd., III.11.h). Dändliker reiste 1802 für sechs Wochen zu Pestalozzi nach Burgdorf (Schönebaum 1937, S. 249; Nekrolog 1859, S. 875); eine Zeit, an die er sich in einer Rede zu den Feierlichkeiten anlässlich seines 65. Geburtstags als herausragendes Erlebnis erinnerte. Das neue Jahrhundert wird darin als Jahrhundert der Schulreform eingeführt, für welches Pestalozzi „den Fundamentstein dieses herrlichen, großen Gebäudes“ gelegt habe (Dändliker 1846, S. 9); die Schulreformpläne der Helvetischen Regierung oder die Umfrage Stapfers hingegen werden mit keinem Wort erwähnt.

Nach seiner Rückkehr aus Burgdorf gründete Dändliker in Stäfa eine „Pestalozzi'sche Schule“ genannte Privatschule (ebd., S. 10), die aber mit Akzeptanzschwierigkeiten zu kämpfen hatte, gerade auch von Seiten des 1798 von der Helvetik neu eingesetzten Erziehungsrats. Erst die Fürsprache des Antistes' Gessner, als Antistes höchster Amtsträger der reformierten Kirche des Kantons Zürich und ebenfalls Mitglied des Zürcher Erziehungsrats, der Pestalozzis Anstalt aus eigener Erfahrung kannte, vermochte das Misstrauen der Behörden sowie des örtlichen Pfarrers zu zerstreuen und ein Jahr später wurde die Privatanstalt in die öffentliche Schule integriert. Ab 1809 war Dändliker als „Kreislehrer“, das heißt als eine Art Praktikumslehrperson tätig und verfasste verschiedene Rechen- und Sprachlehrmittel (vgl. Schweiz 1820). Der von Dändliker erstellte *Leitfaden zum Kopfrechnen*, 1808 erstmals publiziert, orientierte sich im Titel prominent an der „Pestalozzischen Einheitstafel“ (Schulthess 1809).

In der schulgeschichtlichen Literatur vor allem des 19. Jahrhunderts, aber nicht nur, wurde Dändliker als „Statthalter Pestalozzis“ in Zürich gefeiert, oder als derjenige, der dafür gesorgt habe, dass Pestalozzi in seiner Heimatregion nicht vergessen gegangen sei. Diese Einschätzung hing sicherlich mit seinem Rechenlehrmittel zusammen, entscheidender dürfte aber wohl die eigene Darstellung seines Aufenthalts bei Pestalozzi in Burgdorf gewesen sein. Dieses Ereignis stellt er als „Erweckungserlebnis“ dar, womit

Dändliker für den Typus Lehrer Modell stand, der sich in Auseinandersetzung mit den „großen“ Figuren weiterbildete und damit auch einer gewissen „Moralisierung“ der Ausbildung Vorschub leistete, womit zumindest auf der diskursiven Ebene immer auch eine gewisse Entfernung von methodischen und fachdidaktischen Anliegen verbunden war. Der Hauptaspekt bei der Qualitätssteigerung von Lehrpersonen wurde hier nicht in einer verbesserten Methodik gesehen, sondern in der Entwicklung und Stärkung der „Lehrerpersönlichkeit“.

Sehr ausführlich antwortete der 24-jährige Hermann Krüsi auf die Stapfer-Enquête. Die Lektüre seiner achtseitigen Antwort auf den Fragebogen vermittelt das Bild eines Lehrers, der froh war, dass sich endlich jemand ganz offiziell um die Sorgen und Ideen einer Lehrperson kümmerte, der eine Reform des Schulwesens am Herzen lag, da er „lebhaft ... die Unzwekmäßigkeit der bisherigen Schuleinrichtungen“ fühle. Bis jetzt habe ihm aber die „thätige Unterstützung der Vorgesetzten“ gefehlt (Krüsi 1799, Einleitung), was er nun von der Helvetischen Regierung erwarte. Konkret beklagte sich Krüsi über die unzureichenden räumlichen Verhältnisse in seiner Schule in Gais vor allem im Sommer, wenn „die durch Ausdünstung vermehrte Hitze“ der Gesundheit der Kinder schade und „ihnen die Lust zum Lernen“ nehme (ebd., Bemerkung). Die von ihm eingeführte Abhilfe, die zeitliche Staffelung des Schulbesuchs, sei allerdings auf Ablehnung der Eltern gestoßen und deshalb wieder rückgängig gemacht worden. Gelernt werde an seiner Schule „der alten Gewohnheit zufolge, hauptsächlich ... Buchstabieren Lesen Schönschreiben und Auswendiglernen“, aber auch Rechtschreiben, zudem bemühe er sich, den Verstand und das Herz der Kinder zu bilden (ebd., Gegenstände des Unterrichts). Rechnen hingegen lernten nur wenige Kinder, die meisten verließen die Schule zudem im Alter von 10 Jahren und erschienen erst fünf Jahre später zur Vorbereitung auf die Konfirmation wieder. „Unbeschreiblich ist der Schaden“, so Krüsi, der daraus entstehe, dass „ihr Verstand und Herz unbearbeitet bleibt!“ (ebd., Anmerkung). Auch über das übliche Lehrerexamen äußert er sich negativ, es sei „nicht der Rede werth“. Er selbst habe nur „ein Kapitel lesen und einige Zeilen schreiben“ müssen (ebd., Erwählungsort) und daraufhin „ohne alle Vorbereitung ... einen Beruf“ erhalten, „wo Einsicht, Erfahrung und Menschenkenntniß so unentbehrlich nothwendig sind“ (ebd., Vöriker Beruf).

Vor diesem Hintergrund erstaunt es nicht, dass Krüsi nur ein Jahr später, 1800, die Gelegenheit wahrnahm, den Appenzeller Kindertransport<sup>4</sup> nach Burgdorf zu begleiten, um beim designierten helvetischen Seminarlehrer Johann Rudolf Fischer ausgebildet zu werden. Nach dem Tod Fischers im Mai 1800 wurde Krüsi Pestalozzis Mitarbeiter. In *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* (1801) beschreibt Pestalozzi Krüsis Ankunft in Burgdorf und hebt als besondere Qualitäten seine „vielseitigen Uebungen“ hervor, die er entwickeln konnte, weil er in seiner Jugend viele verschiedene Tätigkeiten habe ausüben müssen. Krüsis schulische Kompetenzen schätzt Pestalozzi noch bescheidener ein, als dies schon Krüsi tat, seine Kenntnisse hätten sich auf „Lesen, Vorschriftenabmahlen und Auswendiglernen des Katechismus u. dgl.“ beschränkt (Pestalozzi 1801, S. 213). Diesmal in Übereinstimmung mit Krüsi konstatierte auch Pestalozzi die Diskrepanz zwischen den Ansprüchen des Lehrberufs und der dafür angebotenen Ausbildung, auch wenn

<sup>4</sup> Im Frühjahr 1799 wurde das Gebiet der Schweiz Schauplatz des Zweiten Koalitionskrieges. Die damit verbundenen Plünderungen und Kontributionszahlungen führten im Winter 1799/1800 in den Berggebieten zu einer Hungersnot, weshalb Kinder aus diesen Kantonen in „Kindertransporten“ ins Unterland verschickt wurden.

Krüsi durch den örtlichen Pfarrer nach Kräften unterstützt worden sei (ebd., S. 214). Krüsis anfängliche Euphorie für das Ausbildungsprogramm Fischers, das darin bestanden habe, ihn zu einem „gebildeten Schulmeister“ zu machen, sei zudem bald verflogen, als er die Vorteile von Pestalozzis Methode der Kraftentwicklung erkannt habe (ebd., S. 216f.).

In einem Brief an einen Freund vom 21. Mai 1800 beschreibt Krüsi das positive Echo, auf welches die pestalozzische Methode bei seinem Freund Johann Georg Tobler (1769-1843) in Basel gestoßen sei<sup>5</sup>, der dort eine Privatschule leitete und von den Vorzügen der Methode „entflammt“ worden sei. Die positive Rezeption der pestalozzischen Methode in einem schulischen Kontext überrascht, schreibt Krüsi in seinem Brief doch weiter, dass es Pestalozzis „Zweck“ sei, „die *häusliche* Erziehung zu verbessern und den Müttern besonderes einen Leitfaden an die Hand zu geben, wo sie ganz mechanisch dabey zu Werke gehen u[nd] doch dabey die Kinder so weit bringen können, dass die niederen Schulen für dieselben überflüssig seyn würden“ (Krüsi 1800). Trotzdem solle aber zur Ausbildung ein Institut errichtet werden, das sich durch „Einfachheit“ auszeichne. „Es soll dabey jede wohleingerichtete arme grosse Haushaltung nachgeahmt werden, und dann von allen Seiten Lehrknaben u[nd] Lehrtöchtern für eine kürzere oder längere Zeit hieher kommen die Behandlungsart und Unterrichtsmethode zu beobachten und selbige zu lernen und im häuslichen Kreise anwenden zu können“ (ebd.). „Die Errichtung dieser Anstalt“ werde auch von Stapfer unterstützt, er selber habe sich aber entschieden, das Angebot zur Übernahme einer Lehrerstelle in Altstätten nicht anzunehmen, auch wenn ihm unter anderem der Erziehungsrat des Kanton Säntis', Johann Rudolf Steinmüller (1773-1835) und der zukünftige enge Mitarbeiter Pestalozzis, Johannes Niederer dazu geraten hätten. „Ich habe es ausgeschlagen. Ein augenblicklicher Gewinn ist nicht allemal wahrer Gewinn“ (ebd.), begründete er seinen Entscheid, womit er auch andeutete, dass er seine Ausbildung zum Lehrerberuf noch nicht als ausreichend ansah.

Als Pestalozzis Mitarbeiter war Krüsi wesentlich für die Ausarbeitung der Elementarbücher verantwortlich und leitete gemeinsam mit Johann Samuel Hopf (1784-1830)<sup>6</sup> während einiger Zeit auch die Mädchenanstalt Pestalozzis in Yverdon, bevor er sich 1816 von Pestalozzi trennte und zwei Jahre später eine eigene Erziehungsanstalt eröffnete. 1822 übernahm er die Leitung der neu gegründete Kantonsschule in Trogen und elf Jahre später wurde er Leiter der ebenfalls neu gegründeten appenzellischen Lehrerbildung. Er verfasste zudem pädagogische, autobiografische und didaktische Schriften. Wie Dändliker setzte auch Krüsi nicht primär auf eine fachdidaktische Ausbildung, sondern auf „Einsicht, Erfahrung und Menschenkenntniß“, weshalb eine verbesserte

<sup>5</sup> Tobler studierte Theologie in Basel, wo er auch Johannes Niederer kennenlernte. Nach drei Jahren Studium trat er 1795 eine Stelle als Privatlehrer in Basel an und übernahm 1800 die Leitung der Schule, die für die kriegsverschickten Kinder eingerichtet worden war. Um in methodischen Fragen kompetenter zu werden wandte er sich an Krüsi, der ihn mit Pestalozzi in Kontakt brachte. In den nächsten zehn Jahren war Tobler zeitweise Pestalozzis Mitarbeiter, zeitweise leitete er eine eigene Privatschule. 1812 wechselte er an die Kantonsschule in Glarus, gründete 1820 ein Knabeninstitut in Arbon und zog ein Jahr später nach St. Gallen weiter, wo er ebenfalls eine Privatschule gründete.

<sup>6</sup> Hopf war Co-Redaktor der ersten Thuner Zeitung, des *Oberländerbot*, bevor er 1803 Lehrer bei Pestalozzi in Burgdorf wurde. Er unterrichtete Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften und eröffnete 1809 eine eigene Anstalt für Knaben in Basel. 1813 wechselte er an die auf Handel und Handwerk vorbereitende Artisanschule in Burgdorf, trat auch als Geometer, Notar und Bibliothekar in Erscheinung und war Initiant der 1821 gegründeten *Gemeinnützigen Gesellschaft* der Stadt Burgdorf.



Ausbildung der Lehrpersonen für ihn der erste Schritt zu einer bessern Schule war, auch wenn diese Ausbildung wie im Fall Pestalozzis eigentlich auf eine *häusliche* Erziehung zielte. Damit favorisierte Krüsi ein Ausbildungsmodell, für das nicht zuletzt seine eigene Biografie Modell stand.

### 3 Institutionalisierte Lehrerbildung als Schulreform

Georg Kappeler war Lehrer an einer kleinen Schule in Frauenfeld, zur Zeit der Umfrage besuchten nur gerade 8 Schüler den Unterricht. Allerdings handelte es sich bei seiner Schule um die „reformierte Lateinschule“ und damit nicht unbedingt um eine klassische Volksschule, die zudem mit Religion, Griechisch, Latein, Französisch, Geschichte, Geografie, Naturgeschichte und Mathematik ein breites Curriculum anbot. Griechisch werde zurzeit aber gar nicht und Latein nur wenig unterrichtet. Kappeler beklagte sich in seinen Antworten auf die Stapfer-Enquête zudem über die „Unfähigkeit der Schüler, indem sie nicht vorbereitet genug zur Schule kommen“, weshalb sich der Unterricht auf die Grundlagen beschränken müsse. Auch fehlten für einige Fächer geeignete Lehrmittel, was gerade im Fall der Naturlehre und der Naturgeschichte bedauerlich sei, da von diesen Fächern durchaus auch die lokale Landwirtschaft und Ökonomie profitieren könnten (Kappeler 1799, II.5).

Kappeler selbst war zur Zeit der Umfrage 24 Jahre alt und erst seit einem Jahr als Lehrer tätig (ebd., III.11.f), nachdem er sich nach Ausbildung und Ordination in Zürich im Waadtland aufgehalten hatte (ebd., III.11.g). Ein Jahr nach der Umfrage gründete er das *Wochenblatt für den Kanton Thurgau*, eine Zeitung, die Nachrichten aus dem Ausland und Ratschläge für die Bevölkerung publizierte. 1801 wurde er Pfarrer in Frauenfeld und nochmals drei Jahre später Mitglied des Schulrats. In dieser Funktion führte er gemeinsam mit Meinrad Kerler (1778-1830) Fortbildungskurse für Lehrer im Kloster Kreuzlingen durch und gründete eine Schullehrer-Bibliothek. Er war zudem mitverantwortlich dafür, dass im Herbst 1805 Caspar Meier aus Frauenfeld zur Ausbildung nach Yverdon geschickt wurde (SBaP II, Nr. 776). Kappeler stand auch später noch mit Pestalozzi in losem Kontakt, so sollte er beispielsweise im Februar 1808 Auskunft über das Schulwesen im Kanton Thurgau erteilen; eine Anfrage, die durch den ebenfalls aus dem Thurgau stammenden Mitarbeiter Pestalozzis, Johannes von Muralt (1780-1850), weitergeleitet worden war. Und nochmals vier Jahre später empfahl Kappeler mit Joachim Schneider (1797-1847) einen weiteren Zögling zur Ausbildung nach Yverdon, dessen Aufenthalt nach einigem Hin und Her ebenfalls staatlich finanziert wurde.

Für die Frage nach der Rolle der Lehrer bei der Neugestaltung des Schulwesens um 1800 ist dabei ein Brief Kappelers vom 14. Februar 1808 von besonderem Interesse, in welchem er Pestalozzi „etwas näheres über den Zustand unseres Schulwesens“ mitteilte (SBaP II, S. 398) und zwar „im Allgemeinen“ und „dann in besonderer Rücksicht auf die Methode“. Kappeler ging in seiner Analyse davon aus, dass sich der „Geist fürs Schulwesen“ im Allgemeinen wesentlich verbessert habe „und durch die Schulgesetze ... ein regelmässiger Schulbesuch sehr befördert worden“ sei, auch wenn natürlich noch einiges Verbesserungspotenzial vorhanden sei. Besondere Fortschritte seien dem seit zwei Jahren bestehenden Ausbildungsinstitut für Lehrpersonen zu verdanken, in welchem schon rund 80 Lehrer unterrichtet worden seien, die nun „die Kinder weit besser und vernünftiger [behandelten] als vorher, und auch die Eltern finden die neue Schulkultur nützlich,



denn die Kinder lernen ... weit mehr, als vorher.“ Zudem wissen „die Schulmeister ... den Unterricht angenehmer zu machen“, was zur Folge habe, dass die Kinder „nun lieber zur Schule“ gingen (ebd.), womit Kappeler eine institutionalisierte Lehrerbildung eng mit der öffentlichen Akzeptanz von Schule und dem individuellen Lernerfolg der Schüler verknüpfte.

Die folgenden drei Seiten dieses knapp vierseitigen Briefes waren methodischen und didaktischen Fragen gewidmet. Kappeler erläuterte detailliert, was in der neu gegründeten Ausbildungsinstitution methodisch gelehrt und gelernt werde und wie diese Neuerungen im Schulalltag umgesetzt und angewandt würden. Konkret handelte es sich um die Methode Zellers<sup>7</sup> für das Denken, Rusterholz<sup>8</sup> für das Schreiben und Pestalozzis<sup>9</sup> für das Rechnen. Dabei verschwieg er nicht die mit diesen Methoden verbundenen Probleme, die er bei den institutionellen Rahmenbedingungen verortete, unter denen diese Methoden entwickelt worden seien. Dorfschulen mit ihrem weiten Einzugsgebiet hätten wesentlich mehr Schwierigkeiten, einen geregelten Schulbesuch durchzusetzen, als etwa ein Institut wie Yverdon, was nicht ohne Auswirkung auf die in diesem Kontext entwickelte Methode bleiben könne. Regelmäßiger Schulbesuch ermögliche es den Lehrern, Inhalte auch in Einzelschritte zerlegt zu lehren, da sie davon ausgehen könnten, dass jeder Tag die gleiche Gruppe Schüler zu unterrichteten sei und auf dem bisher behandelten Unterrichtsstoff aufgebaut werden könne. Dies ganz im Gegensatz zu Lehrern auf dem Dorf, die mit unregelmäßigem Schulbesuch und wechselnder Klassenzusammensetzung zu kämpfen hätten.

Auch wenn demnach die Methodenfrage für Kappeler noch nicht vollständig gelöst war, stand für ihn doch der Vorteil einer institutionalisierten Lehrerbildung zur Verbesserung des Schulwesens außer Frage, da in seinem Verständnis nur so das Niveau der Volksschule verbessert und den verschiedenen Problemfeldern der Schule begegnet werden konnte.

#### 4 Ausbildung ja, aber welche?

Alle vier hier in Kontakt zu Pestalozzi stehenden Personen waren, das haben die kurzen biografischen Skizzen gezeigt, nicht „nur“ Lehrer, sondern auch Lehrmittellautoren, Bildungspolitiker oder in einer Ausbildungsfunktion im neu aufzubauenden Schulwesen tätig. Alle betonten die Bedeutung einer strukturierten und institutionalisierten Ausbildung für Lehrpersonen um zu gewährleisten, dass die Schule die ihr übertragene Aufgabe auch erfüllen könne. Allerdings unterschieden sie sich in der Richtung der Entwick-

<sup>7</sup> Aufbauend auf den Lautiermethoden Ernst Gotthelf Albrecht Tillichs (1780-1807) und Ludwig Heinrich Ferdinand Oliviers (1759-1815) begann der Sprach- und Schrifterwerb im freien Gespräch, dem sich das „richtige und genaue Sprechen“ anschloss. Anschließend wurden die Sätze in Wörter, Laute oder Silben und Buchstaben zerlegt. Karl August Zeller (1774-1846) war der Ansicht, dass eine Grundmenge an Lauten Voraussetzung dafür sei, um jeweils in neuen Kombinationen den Wortschatz zu vergrößern und durch das Zurückführen auf Basislaute die Rechtschreibung zu erlernen.

<sup>8</sup> Bei der von Johann Heinrich Rusterholz (1760-1806) entwickelten Schönschreibmethode erfolgte das Einüben der schrägen Schrift und der Buchstabenproportionen über Schreibblätter und Schiefertafeln, die mit einem speziellen Netz senkrechter, waagrechtter und schiefer Hilfslinien versehen waren (Rusterholz 1809).

<sup>9</sup> Dabei stand das Addieren, Subtrahieren und Bruchrechnen im Kopf mit Pestalozzis Einheitstabellen im Vordergrund, wobei die Zahl eins den Referenzpunkt allen Zählens und Rechnens bildete.

lung des Lehrberufs. Während Büel eine strukturierte Ausbildung zwar befürwortete, inhaltlich aber vieles offen ließ, standen für Dändliker und Krüsi das persönliche Verhältnis zu einer „Leitfigur“ im Vordergrund und Kappeler favorisierte eine institutionelle Lösung. Auffällig ist auch, dass alle vier Personen zum Zeitpunkt der Stapfer-Umfrage kinderlos waren, was ein Grund für ein überdurchschnittliches Engagement für den Beruf gewesen sein könnte, obwohl sie teilweise auch familiäre Unterstützungspflichten hatten. Unterschiedlich ist hingegen die Beziehung, die sie zu Pestalozzi pflegten. Da sich Büel erst einige Zeit *nachdem* er um eine öffentliche Stellungnahme angefragt worden war, mit Pestalozzi und seiner Methode beschäftigte, ist seine „Beziehung“ zu Pestalozzi wohl primär seiner Publizität als pädagogischem Autor geschuldet, während sowohl bei Dändliker als auch bei Krüsi ein großes Interesse an persönlicher Weiterbildung an und mit Pestalozzi zu erkennen ist. Für Krüsi war die Zusammenarbeit mit Pestalozzi schon allein wegen der langen zeitlichen Dauer ein prägender Faktor seiner Biografie, Dändliker bezeichnete Pestalozzi im Rückblick als bestimmende Figur bei der Entwicklung eines staatlichen Bildungswesens und auch Kappeler vertraute auf Pestalozzis Kompetenzen bei der Weiterentwicklung und Institutionalisierung der Lehrerbildung als Voraussetzung für eine Verbesserung des Schul- und Unterrichtswesens.

Dass allerdings nur diese vier Namen sowohl im Kontext Pestalozzis als auch der Stapfer-Enquête zu identifizieren waren, zeigt deutlich, dass die Lehrer um 1800 als aktive Mitgestalter und nicht zu umgehende Interessengruppe im Schulwesen noch kaum präsent waren. Dieses Selbstverständnis bildete sich erst mit der gesetzlichen Absicherung der Volksschule und der damit verbundenen organisierten Standesvertretung heraus (Rosenmund/Diethelm Werder 2008), um sich dann im Verlauf des 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu der Profession zu entwickeln, die nicht übergangen werden konnte, wenn über die Ausgestaltung der Schule verhandelt wurde (Horlacher/De Vincenti 2013, S. 477), aber auch wenn es darum ging, das öffentliche und kulturelle Leben einer Gemeinde zu gestalten. Die meisten Lehrer um 1800 dürften wohl in der Regel eher mit der ganz konkreten Bewältigung des alltäglichen Lebens beschäftigt gewesen sein als mit der Produktion einer „besseren Zukunft“, wie das die pädagogische Literatur von der Aufklärung über die Philanthropen und die Bildungstheorie bis hin zum Deutschen Idealismus forderte und eng mit der Institution Schule und der Profession des Lehrers verknüpfte (Tröhler 2008a). Diese Verbindung hatte sich institutionell gesehen erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts durchgesetzt, dann allerdings mit nachhaltigem Erfolg (vgl. Diesterweg 1859/1979; Spranger 1920), wobei bei dieser Entwicklung auch das Unterrichtsfach „Geschichte der Erziehung“ eine Rolle spielte (vgl. Tenorth 1999; Horlacher 2013a). In der Stapfer-Enquête ist davon kaum etwas zu lesen, im Kontext Pestalozzis ist diese Verbindung hingegen sehr präsent. Das dürfte wohl auch ein Grund dafür gewesen sein, dass die Figur Pestalozzi bis heute zentraler Bestandteil des pädagogischen Klassikerkanons ist, die schulgeschichtliche Forschung und damit auch die Stapfer-Enquête in der akademischen Erziehungswissenschaft des 20. Jahrhunderts aber während langer Zeit ein Randdasein gefristet hat.

Damit ist auch das Spannungsverhältnis skizziert, in dem Pestalozzi zu den Lehrern seiner Zeit stand. Seine Überzeugung, dass „Erziehung die wahre Politik“ sei (Tröhler 2008b, S. 11), konnte an die unterschiedlichen politischen und sozialen Kontexte angepasst werden und ließ sich in verschiedenen institutionellen Formen verwirklichen. Sie bot den Lehrern aber auch vielfältige Möglichkeiten der normativen Orientierung, ver-

bunden mit dem Versprechen, diese durch die Methode lehrbar gemacht zu haben. Diese Kombination musste unwiderstehlich wirken, auch wenn die Erwartungen der Realität nicht standhalten konnten. Pestalozzi war für den Aufbau von modernen Bildungswesen durchaus hilfreich (Horlacher 2013b), als weniger hilfreich für ihre konkreten Probleme wurde er von den Schweizer Lehrern um 1800 eingeschätzt. Hier wurden vor allem fehlende Lehrmittel oder ungenügende Infrastruktur moniert und entsprechende Verbesserungen wurden eher von der neuen Zentralregierung erwartet. Die Erwartungen Stapfers und der Regierung an die Schule und damit an die Lehrer waren allerdings groß und umfassend, sollte die neue Schule doch auch den neuen Bürger bilden (Bütikofer 2006; Horlacher 2012). Für diese Rolle wiederum sah sich auch Pestalozzi prädestiniert, ob dies allerdings auch das breite Rollenverständnis der Lehrer war, muss offen bleiben. Aus den Antworten auf die Stapfer-Enquête zumindest kann dies nicht zwingend abgeleitet werden.

Möglicherweise liegen in diesen unterschiedlichen Erwartungen auch eines der großen Missverständnisse der Pädagogik insgesamt begraben: Die Gleichsetzung der diskursiven Ebene mit Unterrichtspraxis. Pestalozzi hatte andere Ziele als die Lehrer um 1800, auch wenn er dies wohl bestritten hätte. Sein Konzept der Kräftebildung, das wesentlich auf die häusliche Erziehung fokussierte, entsprach nur bedingt den Bedürfnissen von Schule. Diese unterschiedlichen institutionellen Kontexte waren um 1800 kaum bewusst. Pestalozzis Schriften wird allerdings immer noch eine gewisse Relevanz für schulische Fragen zugesprochen, wobei in der Regel zu wenig berücksichtigt wird, auf welcher Ebene von Schule Pestalozzi Bedeutung hat oder haben könnte. Gerade für den konkreten Schul- und Unterrichtsalltag dürften bisher kaum berücksichtigte Quellen aus Pestalozzis Instituten wesentlich wichtiger sein, als die bisher bekannten. So gibt beispielsweise die in den Kopierbüchern des Yverdoner Instituts gesammelte regelmäßige Korrespondenz Pestalozzis und seiner Lehrer und Mitarbeiter mit den Eltern der Schüler Auskunft über Erziehungs- und Unterrichtsziele der Schüler und ihre Entwicklungsschritte sowie über ihr Sozial- und Freizeitverhalten.<sup>10</sup> Auf dieser Ebene könnten sich ganz neue Einsichten in das Verhältnis Pestalozzis zu den Lehrern um 1800 ergeben, weil hier Themenbereiche angesprochen sind, die sowohl für die Lehrer der Stapfer-Enquête als auch für die Lehrer in Yverdon im Alltag präsente Fragen waren.

## Ungedruckte Quellen

Büel, Johannes: Beantwortung der von dem B. Minister der Künste u. Wissenschaften vorgelegten Fragen über den Zustand der Schulen. Hemishofen 1799 (BAR B0 1000/1483, Nr. 1456, fol. 200-201v)

Büel, Johannes: Herr Inspektor Büels Antworten auf Herrn Antistes Hess Fragen über die Pestalozzische Lehrmethode. Oktober 1803 (Stadtbibliothek Schaffhausen, Fasz 316, f. 217-218)

Dändliker, Johann Jakob: Beantwortung der von Bürger Minister der Künsten und Wissenschaften geforderten Fragen. [Uelikon] 1799 (BAR B0 1000/1483, Nr. 1421, fol. 78-79v)

Kappeler, Georg: [Antwort auf die Stapfer-Enquête. Frauenfeld 1799] (BAR B0 1000/1483, Nr. 1463 fol. 78-79)

Krüsi, Hermann: [Antwort auf die Stapfer-Enquête]. Gais 1799 (BAR B0 1000/1483, Nr. 1421, fol. 76-77v)

Krüsi, Hermann: Brief an einen Freund, 21. Mai 1800 (Zentralbibliothek Zürich, Ms Pestal 851.18, Nr. 3)

<sup>10</sup> Von den ursprünglich acht Kopierbücher aus der Yverdoner Institutszeit sind sieben erhalten (Zentralbibliothek Zürich, Ms Pestal 1442-1448), die auf [www.e-manuscripta.ch](http://www.e-manuscripta.ch) eingesehen werden können.

## Gedruckte Quellen

- Büel, Johannes: Bemerkungen für Landschullehrer und für Freunde derselben. Nürnberg: Raw'sche Buchhandlung 1792
- Büel, Johannes: Briefbuch oder Anleitung zum Briefschreiben und anderen nützlichen Aufsätzen für Schweizerische Landschulen. Zürich: Gessner 1795
- Büel, Johannes: Was soll in den Landschulen der Schweiz gelehrt und nicht gelehrt werden? Winterthur: Steinerische Buchhandlung 1801
- Büel, Johannes: Über die Pestalozzische Methode (1803). In: Pestalozzi-Blätter 6(1883), No. 3, S. 33-37
- Condorcet, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marquis de: Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes (frz. 1794). Frankfurt am Main: Europäische Verlags-Anstalt 1963
- Dändliker, Johann Jakob: Feste des Herrn Reallehrer Dändliker in Stäfa bei seiner Jubelfeier den 25. September 1845. Stäfa: [s.n.] 1846
- Morf, Heinrich: Zur Biographie Pestalozzi's. Ein Beitrag zur Geschichte der Volkserziehung. Zweiter Theil: Pestalozzi und seine Anstalt in der zweiten Hälfte der Burgdorfer Zeit. Winterthur: Bleuler-Hausheer & Cie 1885
- Nekrolog des el. a. Reallehrer und Erziehungsrath J. J. Dändliker in Stäfa. In: Neue Zürcher-Zeitung 39(1859), N° 219 (7. August), S. 873-875
- Pestalozzi, Johann Heinrich: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt (1801). In: Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Werke, Band 13. Berlin/Leipzig: Walter de Gruyter & Co. 1932, S. 181-359
- Rusterholz, Johann Heinrich: Anweisung zum fruchtbaren Unterricht im Schönschreiben auf die leichteste, kürzeste und wohlfeilste Weise für die gemeinen Volksschulen. Zürich: Johann Kaspar Naf 1809
- Schulthess, Johannes (Hrsg.): Leitfaden zum Kopfrechnen nach der Pestalozzischen Einheitstafel, und zur Anwendung desselben auf Handeln und Wandel, wie auch zum Zifferrechnen (1808). Zürich: Johann Caspar Naf 1809
- Schweiz. In: Zürcher Zeitung 1820, N° 88 (3. November)

## Literatur

- Andrey, Georges: Auf der Suche nach dem neuen Staat (1798-1848). In: Geschichte der Schweiz und der Schweizer. Basel: Schwabe 2004, S. 527-637
- Bütikofer, Anna: Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik. Bern: Haupt 2006
- Caluori, Barbara/Horlacher, Rebekka/Tröhler, Daniel: Publizieren als Netzwerkstrategie: Die Gesamtausgabe der Werke Pestalozzis bei Cotta. In: Zeitschrift für Pädagogik 58(2012), Heft 6, S. 877-897
- Caruso, Marcelo: Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preussen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien 1800-1870. Frankfurt am Main: Lang 2010
- Dejung, Emanuel: Pestalozzi im Lichte zweier Zeitgenossen: Henning und Niederer. Zürich: Rascher 1944
- Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm: Zur Sozialbildung des Lehrers (1859). In: Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg: Sämtliche Werke, 1. Abteilung, XIV. Band. Berlin: Volk und Wissen 1979, S. 20-29
- Fuchs, Markus: Der rationale Staat und seine bürokratischen Grenzen – Philipp Albert Stapfer auf der Suche nach den Antworten der Luzerner Schul-Enquête. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 16(2010), Heft 2, S. 122-128
- Gehring, Ortrun: Johannes Büel, Schullehrer, Schulinspektor und Hofrat. In: Historischer Verein des Kantons Schaffhausen (Hrsg.): Schaffhauser Biographien, Band I. Schaffhausen: Historischer Verein des Kantons Schaffhausen 1956, S. 145-151
- Godenzi, Luca: Das Zürcher Privatschulwesen (1800-1820). In: Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education 2(2012), Heft 2, S. 176-193
- Hamel, Joseph: Der gegenseitige Unterricht. Geschichte seiner Einführung und Ausbreitung durch Dr. A. Bell, J. Lancaster und anderer, ausführliche Beschreibung seiner Anwendung in den englischen und französischen Elementarschulen, so wie auch in einigen höhern Lehranstalten. Paris: Firmin Didot 1818
- Henseler, Joachim: Wie das Soziale in die Pädagogik kam. Zur Theoriegeschichte universitärer Sozialpädagogik am Beispiel Paul Natorps und Herman Nohls. Weinheim/München: Juventa 2000
- Horlacher, Rebekka: ‚Methode‘ als Zauberwort für Schulentwicklung: die Wahrnehmung Pestalozzis im philosophischen, schulpädagogischen und bildungspolitischen Diskurs des beginnenden 19. Jahrhunderts, aufgearbeitet anhand dreier ausgewählter Beispiele. In: Paedagogica Historica 42(2006), Heft 6, S. 751-768

- Horlacher, Rebekka: Erziehung zum demokratischen Nationalbewusstsein. Das Beispiel der Helvetik (1798-1803). In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Band 17. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2012, S. 95-109
- Horlacher, Rebekka (2013a): Der Rousseau der Erziehungswissenschaft. In: Jesko Reiling/Daniel Tröhler (Hrsg.): Zwischen Vielfalt und Imagination. Praktiken der Jean-Jacques Rousseau-Rezeption. Genf: Slatkine 2013, S. 239-260
- Horlacher, Rebekka (2013b): Standardisierung durch Vorbilder? Das Beispiel Pestalozzi. In: Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education 3(2013), Heft 1, S. 20-35
- Horlacher, Rebekka/De Vincenti, Andrea: From Rationalist Autonomy to Scientific Empiricism. A History of Curriculum in Switzerland. In: William F. Pinar (Hrsg.): International Handbook of Curriculum Research, 2nd Edition. New York/London: Routledge 2013, S. 476-492
- Kühn, Heidemarie: „Sie wollen ihn feiern, doch sie kennen ihn nicht“ – Die Berliner Lehrerschaft und Pestalozzi in der Mitte des 19. Jahrhunderts. In: Fritz-Peter Hager/Daniel Tröhler (Hrsg.): Pestalozzi – wirkungsgeschichtliche Aspekte. Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996. Bern: Haupt 1996, S. 449-461
- Mannes, Gast/Muller, Roger: Heinrich Stammer und der Bund Polyhymnia. Ein Pestalozzianer als Pädagoge, Schulbuchautor und Initiator der Luxemburger Literatur- und Sprachgeschichte des 19. Jahrhunderts. Diefordange: Editions Phi 2009
- Martin, Ernst: Johann Jakob Kettiger und Johann Heinrich Pestalozzi. Zur Wirkungsgeschichte Pestalozzis. Liestal: Verlag des Kantons Basel-Land 1991
- Morf, Heinrich: Vorwort. In: Heinrich Morf: Zur Biographie Pestalozzi's. Ein Beitrag zur Geschichte der Volkserziehung. Band 1: Pestalozzi's Wirksamkeit bis in die Mitte des Burgdorfer Aufenthaltes. Winterthur: Bleuler-Hausheer 1868, S. III-XII
- Müller, Otto: Pestalozzi und die Grundlagen unserer Schule. Ursenbach: Bernischer Lehrerverein 1946
- Neugebauer, Wolfgang: Niedere Schule und Realschulen. In: Notker Hammerstein/Ulrich Herrmann (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II: 18. Jahrhundert. München: Beck 2005, S. 213-261
- Oelkers, Jürgen/Osterwalder, Fritz (Hrsg.): Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende. Weinheim/Basel: Beltz 1995
- Osterwalder, Fritz: Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Weinheim/Basel: Beltz 1996
- Rosenmund, Moritz/Diethelm Werder, Bettina: Für die „idealen und materialen Interessen der Schule und ihrer Lehrer“. Historische Streiflichter auf die Berufspolitik der Volksschullehrer. In: Daniel Tröhler/Urs Hardegger (Hrsg.): Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule. Zürich: NZZ 2008, S. 143-154
- SBaP = Sämtliche Briefe an Pestalozzi, 6 Bände. Rebekka Horlacher/Daniel Tröhler (Hrsg.). Zürich: NZZ 2009-2014
- Schönebaum, Herbert: Pestalozzi. Kennen, Können, Wollen 1797-1809. Langensalza: Beltz 1937
- Schmidt, Heinrich Richard: Schweizer Elementarschulen im 18. und 19. Jahrhundert zwischen Konfession und Lebenswelt. In: Claudia Crotti/Philipp Gonon/Walter Herzog (Hrsg.): Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven. Bern: Haupt 2007, S. 31-52
- Skladny, Helene: Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung. München: Kopaed-Verlag 2009
- Spranger, Eduard: Gedanken über Lehrerbildung. Leipzig: Quelle & Meyer 1920
- Tenorth, Heinz-Elmar: Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: Hans Jürgen Apel/Klaus-Peter Horn/Peter Lundgreen/Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1999, S. 429-461
- Tenorth, Heinz-Elmar: Klassiker in der Pädagogik – Gestalt und Funktion einer unentbehrlichen Gattung. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Band 1: Von Erasmus bis Helene Lange. München: Beck 2003, S. 9-20
- Tröhler, Daniel: „Methode“ um 1800: Ein Zauberwort als kulturelles Phänomen und die Rolle Pestalozzis. In: Daniel Tröhler/Simone Zurbuchen/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Der historische Kontext zu Pestalozzis „Methode“. Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert. Bern: Haupt 2002, S. 9-30
- Tröhler, Daniel: Lehrerbildung, Nation und pädagogische Historiographie. Die „Geschichte der Pädagogik“ in Frankreich und Deutschland nach 1871. In: Zeitschrift für Pädagogik 52(2006), S. 540-554
- Tröhler, Daniel (2008a): The Educationalization of the Modern World: Progress, Passion, and the Protestant Promise of Education. In: Paul Smeyers/Marc Depaepe (Hrsg.): Educational Research: The Educationalization of Social Problems. Dordrecht: Springer 2008, S. 31-46
- Tröhler, Daniel (2008b): Johann Heinrich Pestalozzi. Bern: Haupt/UTB 2008
- Wymann, Hans: Pestalozzi und die heutige Schule. In: Pestalozzianum 73(1977), Nr. 1, S. 1-8

## **Neue Ergebnisse der Alphabetisierungsforschung für die Schweiz und Südwestdeutschland um 1800**

### **1 Der Forschungsstand**

#### **1.1 Ein illiterates Volk? – Rudolf Schendas *Volk ohne Buch***

Rudolf Schenda, der Doyen der deutschen und schweizerischen Volksliteraturforschung, hat mit seiner 1970 erstmals, 1977 in zweiter und 1988 in dritter Auflage erschienenen Habilitationsschrift *Volk ohne Buch* eine bis heute dominante These aufgestellt: die des illiteraten Volkes. Er zeichnet darin ein Bild, in dem nur die Städter lasen, während die Bauern und unteren Schichten, die 90% der Bevölkerung ausmachten, nicht an Bildung interessiert waren (Schenda <sup>3</sup>1988, S. 445ff.). Die vereinzelt Berichte von Aufklärern vom „lesenden Bauern“ nennt er eine „Wunschfiktion“, der „Idylle der lesenden Nation“ (ebd., S. 442) stellt er für Mitteleuropa eine eigene Schätzung gegenüber: „Nimmt man eine kontinuierliche Entwicklung des Bildungswesens an, und betrachtet man die vorliegenden Zahlen, Berichte, Klagen und Erfolgsmeldungen mit wohlwollenden Augen, so darf man sagen, daß in Mitteleuropa um 1770: 15%, um 1800: 25%, um 1830: 40%, um 1870: 75% und um 1900: 90% der Bevölkerung über sechs Jahre als potentielle Leser in Frage kommen. Das sind nur abgerundete und optimale Zahlen, und sie bedeuten nicht, daß ein solcher Prozentsatz der Bevölkerung auch wirklich las“ (ebd., S. 444f.).

Schenda stellt sich ein solches illiterates Volk als ohnmächtige Spielfigur der Weltgeschichte vor. Obrigkeit und aufklärerische Reformer zerrten je in eine andere Richtung an dieser Figur, um sie für sich ins Spiel zu bringen. Die Obrigkeit wird als omnipotent, zugleich aber als ängstlich gegenüber einem Volk dargestellt, das – kaum könnte es lesen – ihre Macht gefährden würde (ebd., S. 53-62). Im 18. Jahrhundert war es der Staat, der eine echte und effektive Alphabetisierung verhinderte. Erst während der liberalen Ära des 19. Jahrhunderts begann dieser, das Volk allmählich selbst erziehen zu wollen und ihm ein gewisses Maß an Bildung beizubringen, wozu er aber Zwang anwenden musste, war das Volk doch selbst lernunwillig. Die überwiegend negativen Schilderungen der Aufklärer vom Bildungsstand „des Volkes“ hält Schenda dementsprechend – anders als die vereinzelt propagandistisch gemeinten, fiktiven „lesenden Bauern“ – für realistisch.

Dieses Bild ist noch heute dominant: Reinhard Wittmans 2011 in dritter Auflage erschienenenes Handbuch zur *Geschichte des deutschen Buchhandels* verbreitet als Lehrbuchmeinung, Schendas Zahlen seien „allgemein akzeptiert“, und referiert sie Zahl für Zahl so, wie Schenda sie 1970 genannt hatte (Wittmann <sup>3</sup>2011, S. 189).



Kritik wurde bislang besonders deutlich und klar von Ernst Hinrichs<sup>1</sup> und Alfred Messerli geäußert. Messerli plädiert auf der Basis der Zürcher Studie von Marie-Louise von Wartburg-Ambühl (1981) dafür, „den Durchbruch der Alphabetisierung in der Schweiz [...] um rund 50 Jahre vorzuverlegen. Statt 1830 hat er in den 80er Jahren des 18. Jahrhunderts stattgefunden“ (Messerli 1999, S. 314). „Das heisst, die Analphabeten wurden von diesem Zeitpunkt an zum ersten Mal zu einer Minderheit“ (ebd., S. 314f.). Er schreibt diesen Durchbruch – anders als die bisherige Schweizer Forschung – deshalb auch nicht der staatlichen Initiative seit 1830, also dem liberalen Staat, zu und widerspricht damit Schendas Grundaxiom einer Staatsverantwortung für die Alphabetisierung (ebd., S. 310). Seine eigene große Studie zu Lesen und Schreiben zwischen 1700 und 1900 – seine Habilitationsschrift – zeichnet in der Tat einen deutlichen Einstellungswandel nach, der Lesen und Schreiben zu immer stärker geschätzten Kompetenzen werden ließ (Messerli 2002). Die Impulse kamen aus der ländlichen Gesellschaft und von den Aufklärern. Sie setzen die literale Norm um 1780 durch (Messerli 1999, S. 316f.). Beim Schreiben ist Messerli allerdings – ebenfalls auf der Basis der Studie von Wartburgs – deutlich skeptischer (ebd., S. 310).

Ernst Hinrichs bleibt trotz zahlreicher Daten aus Norddeutschland, die ebenfalls auf eine hohe Alphabetisierung deuten, sehr skeptisch: „Eine zur Handbuchthese erhobene Forschungsmeinung ist nur schwer zu erschüttern“ (Hinrichs 1998, S. 36).

Da sich Schenda besonders auf Mitteleuropa bezogen hat, sollen seine Annahmen im Folgenden auch für diesen Raum auf der Basis aktueller Studien überprüft werden. Zunächst sei aber die zu West- und Nordeuropa (inklusive Neuengland) sehr viel intensiver betriebene Alphabetisierungsforschung vorgestellt, um darin die deutschen und schweizerischen Befunde einzuordnen. Die westeuropäische Alphabetisierungsforschung stand von Anfang an vor dem Dilemma, dass es keine direkten und expliziten Angaben auf einer verlässlichen statistischen Grundlage gab, um beurteilen zu können, wie viele Männer und Frauen wann wie gut lasen und schrieben. Sie stützte sich deshalb auf indirekte Quellen, nämlich Unterschriften unter Verträge, insbesondere unter Heiratsurkunden. Denn diese lagen in Frankreich, England, Schottland und seit der napoleonischen Ära auch im Deutschen Reich massenhaft vor.

Signaturen sind natürlich – wie schon oft bemerkt wurde – ein hochgradig problematischer Indikator. Die Studie von René Grevet zu Arras und Saint-Omer zeigt sogar, dass hier viel weniger Menschen lesen als unterschreiben konnten: Lesen beherrschten nach einer Umfrage 34 bzw. 36%, Unterschriften leisten konnten dagegen 55 bzw. 58% der Männer.<sup>2</sup> Dennoch hat sich die Signatur als Grobindikator eingebürgert, der zwischen den realen Werten für Lesen und Schreiben liegt, allerdings näher beim Lesen (Prass 1998, S. 181f.).

## 1.2 Der Stand der Forschung zu West- und Nordeuropa sowie Neuengland

### *England, Schottland und Neuengland*

Roger Schofield hat auf der Basis von Heiratsunterschriften die Signierraten für England folgendermaßen errechnet (Schofield 1973, S. 445): 1750 konnten rund 60-65% der

<sup>1</sup> Vgl. unten zu seinen Forschungen über Oldenburg und die Studien zum Königreich Westfalen.

<sup>2</sup> Die Angaben zu Grevet nach Prass (1998, S. 182). Die Anerkennung als brauchbarer Indikator bei François (1977, S. 279f.).



Männer und 35% der Frauen unterschreiben, 1800 hatte sich die Lage besonders bei den Frauen leicht verbessert: Nun signierten weiterhin 60-65% der Männer und 40% der Frauen. Erst gegen 1840 konnten rund 68% der Männer und 50% der Frauen ihren Namen unter die Heiratsurkunde setzen. Dabei lassen sich – wie stets – klare soziale Rangunterschiede feststellen: Höhere Schichten und Funktionsträger waren eher in der Lage, den Namen zu schreiben, als Arbeiter und Handlanger (ebd., S. 450). Bemerkenswert ist für unseren Zusammenhang aber weniger diese Differenzierung als die im Vergleich zu Schendas Annahme viel geringere Quote von Illiteraten, gemessen an der Signierfähigkeit. Lawrence Stone bestätigt trotz regional höherer Werte (Stone 1969, S. 104) den Befund von Schofield für England und Wales und gibt 65 bzw. 66% für die Zeit um 1800 an (ebd., S. 120). In Schottland waren nach der Schätzung von Stone 1800 rund 88% der Männer fähig, ihre Hochzeitsurkunde zu unterschreiben (ebd.). Houston (1985) spricht sogar davon, dass Mitte des 18. Jahrhunderts das schottische Lowland vollständig alphabetisiert gewesen sei.

Die Situation in Neuengland im jungen Staat USA gleicht ein wenig der schottischen. Strenge puritanisch-calvinistische Gemeinden forcierten die Bibel- und Katechismuskennntnisse (Gilmore 1989, S. 115, S. 129f., S. 352f.) und sorgten wie in Schottland dafür, dass möglichst jede kleine Gemeinde eine Schule besaß. Einen Schub aus diesem engen Bezirk der religiösen Zwecke machte besagtes Gebiet Ende des 18. Jahrhunderts im Zuge der Kommerzialisierung der Landwirtschaft (ebd., S. 127), durch die – so der Titel der Untersuchung von William Gilmore – *Reading Becomes a Necessity of Life*.<sup>3</sup> Gilmore untersucht am Beispiel des Windsor Districts neben den wirtschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen zwischen 1787 und 1830 serielle Reihen von Unterschriften unter Testamenten und zwischen 1760 und 1830 von Rechnungsbüchern, Petitionen und (Kauf-)Verträgen – womit er natürlich die sehr arme Bevölkerung, die kein Land zu kaufen oder zu verkaufen oder etwas Nennenswertes zu vererben hatte, etwas unterbelichtet lässt. Am verlässlichsten sind dabei Testamente und Verträge. Sie widerspiegeln in den Jahren seit der Unabhängigkeit eine sehr hohe und bei den Frauen stark zunehmende Alphabetisierung. Männer signierten in beiden Quellengattungen zu 97%, Frauen im Gesamtschnitt zu 70% als Erblasserinnen und zu 96% als Zeuginnen bei Testamenten, bei Verträgen zu 82% (ebd., S. 119). Dabei wird ein steter Anstieg der weiblichen Signierfähigkeit ab 1780 sichtbar, von anfangs 60% auf über 80% schon vor der Jahrhundertwende (ebd., S. 122f.).

### Frankreich

Die französischen Studien stützen sich auf Unterschriften unter Heiratsurkunden, die in Frankreich schon im 17. Jahrhundert rechtlich erforderlich waren (Prass 1999, 2001). Dieses Rechtserfordernis wurde dann durch den *Code civil* auch auf die von Napoleon eroberten oder beeinflussten Gebiete im Deutschen Reich übertragen.

Auf der Basis der Enquête Maggiolo, deren Datengrundlage allerdings verschollen ist, einer retrospektiven Sondierung von Ehestandsregistern seit 1686, haben Flury und Valmaret schon 1957 Karten gezeichnet:<sup>4</sup> Zwischen 1786 und 1790 konnten im Norden stets mehr als 30% aller Eheleute unterschreiben, in 18 von 26 Départements sogar über 50%.

<sup>3</sup> Zur Kommerzialisierung: Gilmore (1989, S. 3).

<sup>4</sup> Fleury/Valmaret (1957), S. 81 die Karte, S. 83 die Zahlen.

Im Süden gibt es nur 2 Départements (Charent-Maritime und Basses-Pyrénées) mit einer Rate von über 40% (Fleury/Valmary 1957, S. 84). Sichtbar wird hier eine Linie von Saint-Malo nördlich von Calais zum Genfer See, nördlich und östlich von jener sehr hohe Signierraten zu verzeichnen sind, während der Süden und Westen deutlich abfallen.<sup>5</sup> Im Norden konnten 1786 bis 1790 71% der Männer und 44% der Frauen ihren Namen schreiben, im Süden nur 44% und 17%. Der nationale Durchschnitt lag bei bescheidenen 37%. Étienne François spricht deshalb von „zwei Frankreichs“.

Das alphabetisierte Frankreich war das Frankreich der geschlossenen Siedlungen und der offenen Felder, das dicht besiedelte, gut erschlossene Frankreich, das wohlhabende Frankreich mit seinen vielfältigen wirtschaftlichen Aktivitäten und seinem starken Wachstum, das frankophone Frankreich und nicht zuletzt das Frankreich, dessen regionale Sprachen sich auf eine Schriftsprache stützten wie auf Deutsch oder, in einem geringeren Maß, auf Flämisch. Demgegenüber entsprach das analphabetische Frankreich dem Frankreich mit Streusiedlung und Heckenlandschaft, geringerer Bevölkerungsdichte und weniger Straßen, dem agrarischen Frankreich mit schwächerer wirtschaftlicher Dynamik und schließlich dem nicht-frankophonen Frankreich, dessen Dialekte und Regionalsprachen sich nicht auf eine Schriftsprache stützten, wie das Bretonische, die verschiedenen Formen des Okzitanischen und das Baskische. (François 1989, S. 411)

### *Schweden*

Andere Quellen, nämlich Examinationsrödel, kann die schwedische Forschung auswerten. Egil Johansson beginnt seine Studie zur Literalität in Schweden und Finnland mit dem gegen die ältere Forschung gerichteten, vielleicht übertriebenen Votum: „there is no one in a thousand in the Swedish Peasantry who cannot read“ (Johansson 1981, S. 151). Ausgangspunkt für diese Entwicklung war nach Johansson die Kirchengesetzgebung aus dem Jahr 1686 „from above“ (ebd., S. 161ff.; vgl. Lindmark 2004, S. 236), die eine „reading campaign“ gestartet habe. Obwohl es in Schweden selten Schulen im eigentlichen Sinne gab (Johansson 1981, S. 163; vgl. Lindmark 2004, S. 15ff., S. 26, S. 87ff.), funktionierte deren Umsetzung. Spezielle Examinationsregister hielten in Schweden und Finnland fest, ob die Kirchenmitglieder lesen konnten und wie gut sie den Katechismus kannten. Schon 1750 konnten nach Johanssons Schätzungen 70 bis 100%, 1800 dann 90 bis 100% der Erwachsenen lesen (Johansson 1981, S. 180). Schreiben war allerdings nicht Teil der Kampagne: Diese Fähigkeit beherrschte 1800 höchstens ein Viertel der Bevölkerung. Als Erklärung für den hohen Anteil Lesefähiger, also für den Erfolg der „reading campaign“, bietet Johansson die Bedeutung des politischen Willens der staatlichen Führung an, kombiniert mit dem religiös motivierten Einsatz und der Bereitschaft selbst der abgelegensten Gebiete, sich dieser Kampagne anzuschließen (ebd., S. 182). Johansson fasst seine Ergebnisse in einem Schaubild zusammen:

<sup>5</sup> Vgl. die Daten auch bei François (1989, S. 410) sowie bei Furet/Sachs (1974) und Furet/Ozouf (1977).

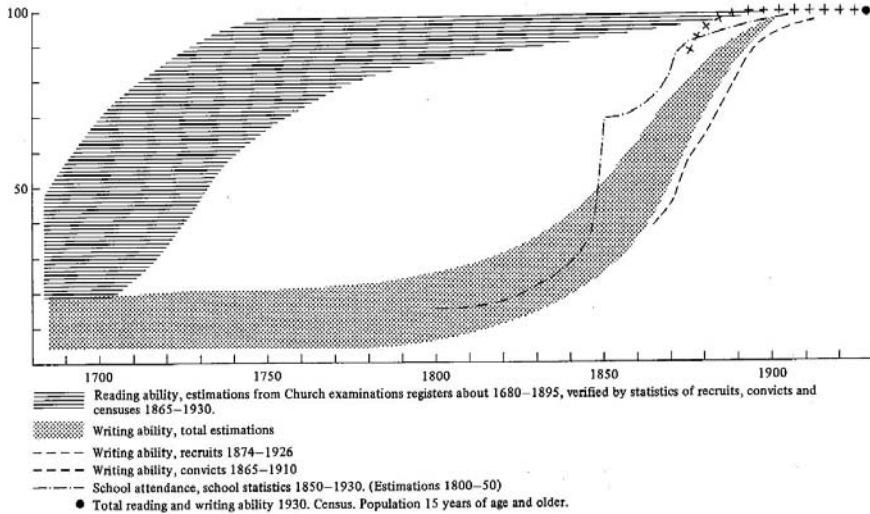


Abb. 1: Lese- und Schreibfähigkeiten in Schweden (Johansson 1981, S. 180)

### Norddeutschland

Für das linksrheinische Gebiet, das den *Code civil* einführt und seitdem unterschriebene Heiratsregister kannte, hat Étienne François die Stadt Koblenz untersucht und eine relativ hohe Unterschriftenrate errechnet. Zwischen 1798 und 1802 unterschrieben 87% der Männer und 60% der Frauen den Ehekontrakt (François 1977, S. 283), wobei ein klares Schichtgefälle festgestellt werden muss (ebd., S. 284). Der Leiter eines großen Forschungsprojekts aus den Achtzigerjahren zum Herzogtum Oldenburg, Ernst Hinrichs, betont in seinem Ergebnisbericht, dass die von Literaturwissenschaftlern – er denkt dabei natürlich an Schenda – vertretene Ansicht, der Analphabetismus in Deutschland sei bis ins 19. Jahrhundert groß gewesen, durch diese Einzelstudien für Norddeutschland widerlegt worden sei (Hinrichs 1982, S. 36). Er „kündet von hohen Alphabetisierungsraten am Ende des 18. Jahrhunderts, die gerade im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts noch deutlich zunahm“ (ebd.). Dabei lassen sich starke soziale Gefälle beobachten. Die Angehörigen der Oberschicht waren höher alphabetisiert als die Mittel- und Unterschichten (ebd., S. 34f.). Auch das Alter ist ein Kriterium: je älter, je desto weniger (noch) alphabetisiert (ebd., S. 27):

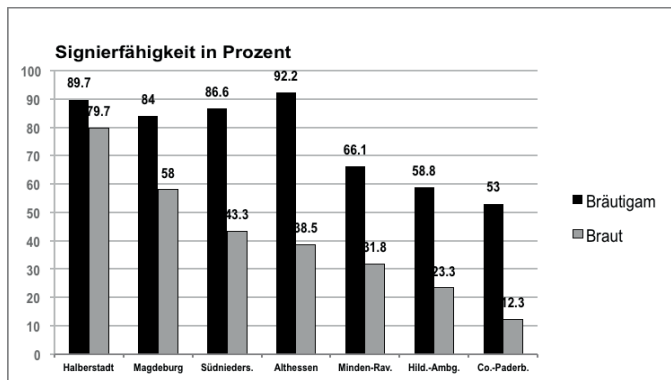
Tab. 1: Gesamtauswertung (in%) von Oldenburger Heiratsregistern aus insgesamt 12 Mairies (0: illiterat; 1-4: signierfähig)

Schriftkategorie		0	1-4	1	2	3	4
Brautleute	M	12,2	87,8	9,6	45,1	32,6	0,5
	F	32,3	67,7	15,1	37,1	15,5	0,0
Eltern	M	25,7	74,3	16,0	43,2	14,8	0,3
	F	54,7	45,3	11,3	23,9	10,1	0,0
Brautleute und Eltern	M	17,1	82,9	12,2	44,4	25,9	0,4
	F	41,7	58,3	13,3	31,7	13,3	0,0

Hinrichs verortet diesen Erfolg nicht in erster Linie bei der Aufklärung, sondern würdigt schon das 16. und 17. Jahrhundert sowie das voraufklärerische 18. Jahrhundert für ihre Leistungen auf diesem Feld und damit „das hohe Niveau, auf dem z.B. die aufklärerischen Schulreformbemühungen ansetzten“ (ebd., S. 43). Er schreibt der Wirtschaft und ihren Impulsen den Hauptanteil an dieser Entwicklung zu (ebd., S. 44), ähnlich wie François Furet und Jacques Ozouf, welche die sich bildende Marktwirtschaft, Arbeitsteilung und Kommunikation für die fortschreitende Alphabetisierung verantwortlich machen, da infolgedessen ein höherer Grad an Schriftlichkeit erforderlich wurde (Furet/Ozouf 1977). Hinrichs betont aber auch die Rolle der – protestantischen – Kirchenzucht, welche in der Anlage auch von Seelenregistern mündete, die die Pfarreiangehörigen erfassten und zum Teil auch Informationen zum Bildungsstand erbringen.

Seelenregister stellen wie Examinationsrödel das Ergebnis von Fähigkeitsprüfungen dar. Sie sind deshalb den Signaturen als Quellen weit überlegen. In diesen auch „Bevölkerungsverzeichnisse“ oder „Hausvisitationen“ genannten Quellen beschreiben Pfarrer die katechetischen Fähigkeiten und mitunter auch die Kompetenzen in den elementaren Kulturtechniken, die sie bei den Besuchen ihrer Pfarreiangehörigen („Seelen“) festgestellt haben. Seelenregister hat auch Wolfgang Norden (1980) für die Oldenburger Küstenmarsch (Butjadingen) ausgewertet. Sie kann Ende des 18. Jahrhunderts als vollständig alphabetisiert gelten. Über 98% der erwachsenen Männer und Frauen konnten schon 1750 lesen, 75% der Männer und 44% der Frauen auch schreiben (ebd., S. 123f.). Diese Quellen stellen natürlich einen immensen Fortschritt gegenüber Heiratsregistern dar, wenn es um die Messung von Lese- und Schreibfähigkeiten geht. In Nordens Untersuchungsfeld spielen Protestantismus und Ökonomie zusammen, gehörte doch das Vieh produzierende Butjadingen zu den wenigen Profiteuren des Dreißigjährigen Krieges. Damit ordnet sich der Raum der Oldenburger Küstenmarsch in den Gürtel hochalphabetisierter Räume im Norden Europas (Schottland, Niederlande, Schweden und nordöstliches Frankreich) ein (Hinrichs 1998, S. 36).

Mit dem Maß der Signierfähigkeit haben sich zwischen 1993 und 1997 zahlreiche Studien zum Königreich Westfalen – eine Schöpfung von Napoleons Gnaden – unter der Leitung von Ernst Hinrichs und Heinz Bödeker beschäftigt. Die Gesamtzusammenfassung der Einzelstudien mag für unseren Zweck genügen. Hinrichs stellt die regionale Gesamtauswertung vor:



**Abb. 2:** Signierfähigkeit in den Untersuchungsgebieten. Vergleich der Brautleute auf dem Land (Hinrichs 1998, S. 53)

In den Regionen Haberstadt, Magdeburg, Südniedersachsen und Althessen erreichen die Bräutigame deutlich über 80%, in Minden-Ravensburg, Hildesheim-Amberg und Corvey-Paderborn zwischen 50% und 60%. Die Frauen folgen jeweils in einem engeren oder weiteren Abstand. Bei der Vermutung, woher die niedrigen Werte für Hildesheim und Paderborn stammen könnten, reflektiert Hinrichs die (katholische) Konfession als Hemmnis – für Männer und noch mehr für Frauen (ebd., S. 54)<sup>6</sup>.

### 1.3 Der Stand der Forschung zur Schweiz und zu Südwestdeutschland

Alfred Messerli hat in seiner großen qualitativen Untersuchung zu Lesen und Schreiben von 1700 bis 1800 betont, es fehlten, „von wenigen Ausnahmen abgesehen, entsprechende quantitative Untersuchungen für die Schweiz“ (Messerli 2002, S. 17). Das gilt – so kann man diesen Satz erweitern – insgesamt für Südwestdeutschland und die Schweiz. Es gibt natürlich Ausnahmen. Eine davon ist eine solitäre Studie zu Kleinheppach im Herzogtum Württemberg. Andere sind Einzelstudien zum Thurgau, zu Zürich und Genf. Auf diese vorhandenen Studien soll zunächst eingegangen werden.

#### *Württemberg*

Hermann Ehmer hat mit Seelenregistern – wie sie auch Norden verwendet hatte – für ein kleines württembergisches Dorf, Kleinheppach, eine Schneisse in die sonst eher unerforschte süddeutsche Bildungslandschaft geschlagen. In Kleinheppach konnten zwischen 1750 und 1755 rund 91% der Männer und 89% der Frauen lesen (Ehmer 2000, S. 97), 59% der Männer und 50% der Frauen schreiben (ebd., S. 98). Insgesamt hat Ehmer jedoch weniger als 200 Probanden untersuchen können. Er wertete gerade 80 Haushalte des Seelenregisters aus.

#### *Schweizerische Eidgenossenschaft*

##### *Thurgau*

Seelenregister sind auch in der reformierten Schweiz nicht selten. Anna Löffler-Herzog hat das kleine Dorf Müllheim im Thurgau unter die Lupe genommen. Ihr lag ein in der Schweiz „Haushaltsverzeichnis“ oder „Bevölkerungsverzeichnis“ genanntes Seelenregister aus dem Jahr 1723 vor (Löffler-Herzog 1935). Ihr eigentliches Interesse galt zwar den in diesem Verzeichnis genannten Buchbeständen in der Gemeinde. Doch gibt sie wenigstens einige Informationen zu Lesen und Schreiben der erfassten Personen wieder:<sup>7</sup> Von den Erwachsenen konnten 196 lesen, schreiben und den Katechismus, nur lesen und den Katechismus konnten 107 Personen. 80 Erwachsene waren Analphabeten (ebd.). Rechnet man diese Angaben in Prozentwerte um, dann konnten insgesamt 79% lesen, 28% sogar schreiben und 21% waren Analphabeten. Eine Geschlechterdifferenzierung ist bei Löffler-Herzog nicht möglich. Alfred Messerli hat Veltheims Seelenregister von 1721 untersucht (Messerli 1999, S. 312ff.), das insgesamt 369 Personen erfasst. Von den 13- bis 89-jährigen männlichen Dorfbewohnern konnten 96.3% lesen, ordentlich bis sehr gut allein schon 91.2%; bei Mädchen und Frauen von 13 bis 78 Jahren lasen 73.2%, wovon nur ein kleiner Teil (3.9%) schlecht las. Schreiben konnten nur 33% (ausschließlich Männer).

<sup>6</sup> Detaillierte Berichte zu den Einzelstudien bei Bödeker/Hinrichs (1999).

<sup>7</sup> Sie blendet die 54 Kleinkinder und die 58 Schulkinder dabei aus (Löffler-Herzog 1935, S. 4).

Genf

Methodisch akribisch gearbeitet wurde bei drei Studien zu Genf, die aber, so scheint es, von der Forschung bislang noch nicht wirklich wahrgenommen wurden. Es handelt sich um zwei Studien von Roger Girod aus den Jahren 1962 und 1963, sowie eine von Laurent Haeberli von 1981.

In der ersten Studie nutzt Girod die in Genf schon seit 1829 vorhandenen Rekrutenprüfungen und Heiratsregister als Quellen (Girod 1962, S. 460). Die Heiratsregister stammen von 1809 bis 1812 und 1842 bis 1849. Auf diese legt Girod sein Gewicht, weil sie auch die Frauen erfassen und soziale Differenzierungen ermöglichen (ebd., S. 461). Zwischen 1809 und 1845 konnten 95 bis 98% der männlichen Stadt-Genfer unterschreiben, von 76% steigend auf 94 bis 97% der Bewohner des alten ländlichen Territoriums der Stadt ebenfalls. Die Werte der neu zu Genf gekommenen ländlichen Gebiete mit mehrheitlich katholischer Bevölkerung sahen ursprünglich schlechter aus (um 1810: 53 bis 69%), doch erreichten auch sie Mitte des Jahrhunderts fast 100%. Bei den Frauen lauten die Ausgangswerte wie folgt: 79% der Stadt-Genferinnen konnten schon 1810 unterschreiben, aus dem alten ländlichen Territorium waren es rund 65%. In den neuen Gebieten lag die Quote bei 21 bis 42%. Nur Carouge zeigt bei Männern und Frauen etwas bessere Werte:

Tab. 2: Signaturen unter Heiratsurkunden in Genf zwischen 1810 und 1845 (Girod 1962, S. 462)

*Ancien territoire.*

	VILLE DE GENEVE				COMMUNES ENTOURANT LA VILLE				COMMUNES RURALES			
	1810		1845		1800-1811		1843-1845		1809-1811		1843-1845	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Epoux ayant signé. ....	95	id.	98	id.	47	76	115	97	78	76	63	94
Epoux n'ayant pas été capables de signer.....	5	„	2	„	15	24	4	3	25	24	4	6
TOTAL.....	100	„	100	„	62	100	119	100	103	100	67	100
Epouses ayant signé.....	79	„	90	„	40	65	111	93	65	63	58	87
Epouses ayant été incapables de signer.....	21	„	10	„	22	35	8	7	38	37	9	13
TOTAL.....	100	„	100	„	62	100	119	100	103	100	67	100

*Nouveau territoire.*

	CAROUGE				COMMUNES EX-SAVOYARDES				COMMUNES EX-CESSIENNES			
	1809-1810		1842-1845		1810		1843-1845		1809-1812		1843-1845	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Epoux ayant signé. ....	84	82	55	98	45	53	88	90	52	89	61	98
Epoux n'ayant pas été capables de signer.....	21	88	1	2	40	47	9	10	24	31	1	2
TOTAL.....	55	100	56	100	85	100	92	100	76	100	62	100
Epouses ayant signé.....	29	53	45	80	18	21	69	75	32	42	51	82
Epouses ayant été incapables de signer.....	26	47	11	20	67	79	28	25	44	58	11	18
TOTAL.....	55	100	56	100	83	100	92	100	76	100	62	100

Die Rekruten, die weder lesen noch schreiben konnten (ebd., S. 465), machten 1829 noch 17.5% aus, ihre Anzahl fiel dann kontinuierlich ab. Schon 1835 konnten 95% der Rekruten sowohl lesen als auch schreiben. Dieser Wert passt nicht schlecht zu den Heiratsregistern. Die Rekrutenlisten erfassen nämlich für 1829 ausnahmsweise auch die Herkunft: Nur 3% der Städter und wenige mehr aus dem alten Herrschaftsgebiet der Stadt waren „illettrés“ (ebd.; vgl. auch Giro 1963). Im Rest des Kantons lag deren Quote mit 30% wesentlich höher.

Laurent Haeberli's Untersuchung befasst sich mit der Alphabetisierung Genfs im 18. Jahrhundert. Dazu wertet er Zeugenaussagen in Selbstmordprozessen zwischen 1650 und 1798 aus – also eine grob mit den Heiratssignaturen vergleichbare Quelle, weil auch hier Unterschriften die Basis der Auswertung sind (Haeberli 1982, S. 59). Er stellt für die männlichen Zeugen einen signifikanten Anstieg der Signierfähigkeit der zwischen 1600 und 1720 Geborenen fest, wobei am Ende 96% erreicht wurden, 1721 bis 1730 liegt der Wert bei 92%, danach sinkt die Zahl bis gegen Ende des aufgeklärten Jahrhunderts auf 77% (ebd., S. 60). Bei den Zeuginnen ist mit einer kurzen Ausnahme ein eher kontinuierlicher Anstieg bis 1780 auf 64% zu verzeichnen. Möglicherweise kann man auch wie Haeberli von einer Stagnation im 18. Jahrhundert sprechen. Als Erklärung für den Abfall der Werte bei den Männern im 18. Jahrhundert bietet Haeberli wie Girod die „Fremden“, eher weniger gebildete Personen aus der Umgebung, an, die in die Stadt gezogen waren, um Arbeit zu finden:

**Tab. 3:** Signaturen unter Zeugenaussagen nach Alterskategorien in Genf (Haeberli 1982, S. 61)

Nés entre:		Hommes		Femmes			
1600-1650	signent	16	(64%)	25	6	(18.2%)	33
	ne signent pas	9	(36%)		27	(81.8%)	
1651-1700	signent	108	(83.1%)	130	22	(39.3%)	56
	ne signent pas	22	(16.9%)		34	(60.7%)	
1701-1710	signent	75	(86.2%)	87	19	(46.3%)	41
	ne signent pas	12	(13.2%)		22	(53.7%)	
1711-1720	signent	86	(95.6%)	90	15	(44.1%)	34
	ne signent pas	4	(4.4%)		19	(55.9%)	
1721-1730	signent	105	(92.9%)	113	28	(49.1%)	57
	ne signent pas	8	(7.1%)		29	(50.9%)	
1731-1740	signent	167	(88.4%)	189	38	(52.8%)	72
	ne signent pas	22	(11.6%)		34	(47.2%)	
1741-1750	signent	160	(92%)	174	24	(36.4%)	66
	ne signent pas	14	(8%)		42	(63.6%)	
1751-1760	signent	146	(82 %)	178	24	(52.2%)	46
	ne signent pas	32	(18%)		22	(47.8%)	
1761-1770	signent	81	(85.3%)	95	15	(48.4%)	31
	ne signent pas	14	(14.7%)		16	(51.6%)	
1771-1780	signent	20	(76.9%)	26	7	(63.7%)	11
	ne signent pas	6	(23.1%)		4	(36.3%)	

### Zürich

Eine schwergewichtige Untersuchung, Marie-Louise von Wartburg Ambühls Studie von 1981, ist schon angesprochen worden. Die Arbeit kann sich auf 97 Zählungen für



58 Gemeinden in der Zeit von 1634 bis 1774 stützen: eine sehr große Menge an Seelenregistern und Bevölkerungsverzeichnissen. Fassen wir diese hochdifferenzierte Studie so grob wie möglich zusammen: Lesen konnten nach 1750 zwischen 70 und 90% aller Männer und Frauen, Schreiben konnten im gleichen Zeitraum deutlich weniger Menschen: vielleicht ein Drittel der Männer und weniger als 10% der Frauen. Von Wartburg-Ambühl nennt für die hohen Quoten ökonomisch-regionale Gründe: Die landwirtschaftliche Mischzone und das Knonauer Amt erreichen Spitzenwerte bei allen Gemeinden. Um die 90% beider Geschlechter können hier lesen. Diese Gunstlage der beiden Zonen bestätigt sich auch beim Schreiben der Männer.

**Tab. 4:** Prozentuale Durchschnittswerte der männlichen Lesefähigen (von Wartburg-Ambühl 1981, S. 85f.)

	1625-49	1650-74	1675-99	1700-24	1725-49	1750-74
Ackerbaugemeinden	43,8	--	62,0	63,2	72,0	70,9
Stadtgemeinden	42,7	--	47,6	80,3	(79,9)	--
Seegemeinden	(20,0)	--	61,6	72,7	64,8	(79,0)
Mischzone	(47,9)	--	53,9	73,4	(92,7)	88,7
Knonauer Amt	--	--	61,4	61,7	(86,7)	(93,8)
Züricher Oberland	--	--	(25,7)	39,1	70,0	75,5

**Tab. 5:** Prozentuale Durchschnittswerte der weiblichen Lesefähigen (von Wartburg-Ambühl 1981, S. 85f.)

	1625-49	1650-74	1675-99	1700-24	1725-49	1750-74
Ackerbaugemeinden	12,7	--	30,6	36,9	60,0	68,5
Stadtgemeinden	6,2	--	33,2	67,9	(77,0)	--
Seegemeinden	(0,5)	--	43,5	57,8	54,2	(70,7)
Mischzone	(5,5)	--	28,1	49,0	(72,6)	87,3
Knonauer Amt	--	--	29,8	34,8	(72,0)	(90,0)
Züricher Oberland	--	--	(17,4)	27,4	54,6	70,7

**Tab. 6:** Prozentuale Durchschnittswerte der männlichen Schreibfähigen (von Wartburg-Ambühl 1981, S. 94)

	1625-49	1650-74	1675-99	1700-24	1725-49	1750-74
Ackerbaugemeinden	(29,3)	--	25,6	26,6	32,5	(7,6)
Stadtgemeinden	42,1	--	(0,5)	(70,7)	(17,9)	--
Seegemeinden	(18,6)	--	17,3	4,5	21,7	(40,1)
Mischzone	(45,7)	--	24,0	13,3	(68,3)	34,2
Knonauer Amt	--	--	--	15,4	(13,4)	(43,7)
Züricher Oberland	--	--	(3,3)	15,7	(37,9)	--

**Tab. 7:** Prozentuale Durchschnittswerte der weiblichen Schreibfähigen (von Wartburg-Ambühl 1981, S. 94)

	1625-49	1650-74	1675-99	1700-24	1725-49	1750-74
Ackerbaugemeinden	--	--	2,2	1,8	7,1	(0,0)
Stadtgemeinden	6,1	--	(0,5)	(9,0)	(1,3)	--
Seegemeinden	(0,5)	--	2,6	0,2	3,3	(5,3)
Mischzone	(4,4)	--	1,8	8,5	(34,5)	2,1
Knonauer Amt	--	--	--	0,5	(0,0)	(0,5)
Züricher Oberland	--	--	(2,1)	11,8	(0,0)	--

Eine der ersten Rezensionen zu dieser Arbeit stammt von Rudolf Schenda (1983). Er nennt von Wartburgs sehr große Menge an Informationen eine „statistisch gesehen, schmale Datenbasis.“ Die Autorin komme mit ihrem „waghalsigen Unterfangen“ zu einer „ungewöhnlich hohen Alphabetisierungsrate“ besonders für Männer. Mir scheint, diese Rezension habe eine nachhaltige Wirkung erzielt: Noch die Arbeit von Esther Berner aus dem Jahre 2010 kritisiert von Wartburgs Dissertation als wenig verlässlich (Berner 2003, S. 13). Diese fundamentale Studie hat selbst in der Schweizer Schul- und Bildungsgeschichte – mit Ausnahme von Alfred Messerli – bis heute nicht die ihr gebührende Wertschätzung erlangen können.

## 2 Neuere Erkenntnisse: Der Stand der Alphabetisierung in Württemberg und in der Schweiz

### 2.1 Württemberg

In dieses bis auf Kleinheppach, zwei Dörfer im Thurgau, Genf und Zürich doch recht düstere Bild unserer Kenntnisse der Alphabetisierung in Südwestdeutschland und der Schweiz kann aber mehr Licht gebracht werden. Möglich wird das durch Forschungen, die von Berner Studentinnen und Studenten im Rahmen ihrer Bachelor- oder Masterarbeiten, in Seminararbeiten oder durch Beiträge in Forschungsseminaren geleistet worden sind. Obwohl streng genommen Bachelor- und Seminararbeiten und gar Seminarbeiträge nicht „zitierfähig“ sind, werde ich auch diese Arbeiten zur Grundlage meiner Argumentation machen, weil sie erhebliche Erkenntnisfortschritte bringen und wissenschaftlich verlässlich erarbeitet wurden.<sup>8</sup>

Thierry Martin hat in seiner Masterarbeit die beiden Orte Klein- und Grossheppach untersucht und ist dabei weit über die Quantität untersuchter Fälle hinausgegangen, die Hermann Ehmer für Kleinheppach ausgewählt hat. Martin erfasst anders als Ehmer, der 71 Männer und 85 Frauen der Geburtsjahrgänge 1666 bis 1736 untersucht hat, alle Einträge für die Jahrgänge 1660 bis 1790 (insgesamt 389 Personen) (Martin 2013, S. 22). 88% der Männer konnten mittelmäßig bis gut lesen, völlige Analphabeten waren lediglich 2.5% (ebd., S. 66). 92% konnten auch schreiben; nimmt man nur diejenigen auf, die mittelmäßig oder gut schrieben, kommt man auf 78% (ebd., S. 68). Von den Frauen konnten 97% überhaupt lesen, mittelmäßig bis gut 93% (ebd., S. 70). Schreiben konnten

<sup>8</sup> <http://www.stapferenquete.ch/projekt/publikationen>

68%, mittelmäßig bis gut allein schon 65% (ebd., S. 72). Das sind noch deutlich bessere Werte als nach Ehmers Stichprobe.

Martins Untersuchung für Grossheppach erfasst die Jahrgänge 1657 bis 1799 (insgesamt 1137 Personen) (ebd., S. 22). Hier konnten 98% der Männer durchschnittlich oder sogar gut lesen, also ein noch besserer Wert als für Kleinheppach. Nur 0.7% lasen schlecht (ebd., S. 67). Schreiben konnten 91% mittelmäßig bis gut, schlecht noch 2% (ebd., S. 69). Bei den Frauen konnten 98% mittelmäßig bis gut lesen, nur 0.5% gar nicht (ebd., S. 71). Schreiben konnten 92% mittelmäßig oder gut, überhaupt 96% (ebd., S. 73).

Wie sind diese eindeutig höheren Werte im Vergleich zum kleineren Nachbardorf zu erklären? Die Aufnahmepraxis kann nicht der Grund sein, war es doch der selbe Pfarrer wie in Kleinheppach, der die Akten führte. Die Erklärung liegt in der religiösen Differenz der beiden Dörfer. Schon Hermann Ehmer (2003) hatte dem Pietismus eine wichtige Rolle für die Lesefähigkeit zugeschrieben. Und in Grossheppach haben eindeutig wesentlich mehr Pietisten gewohnt als im Nachbardorf. Pfarrer Jung macht sie mit dem Hinweis, diese Personen seien „in Gottes Wort unterrichtet“, kenntlich. Von jener Gruppe, Männern und Frauen, konnten 98% durchschnittlich bis gut lesen und 97% schreiben. Noch bemerkenswerter ist allerdings die Tatsache, dass auch die Nichtpietisten eine höhere Alphabetisierungsquote erreichten als die Kleinheppacher. Möglicherweise hat der starke Pietismus in Grossheppach auch auf die Alphabetisierung im Dorf insgesamt positiv gewirkt. Auf die Rolle des Pietismus hat auch Hans Medick (1997) für das württembergische Laichingen hingewiesen.

Christian Baumann ist in seiner Bachelorarbeit dem Seelenregister und den Unterschriften in den Kirchenkonventsakten von Beutelsbach nachgegangen und hat auch eine Eichung der Signaturen über die stabileren Daten der Seelenregister versucht. Für die Jahre 1744 bis 1764 kommt er bei den Männern auf eine Lesefähigkeitsrate von 94.6%, für die Frauen auf 89% (Baumann 2013, S. 31). Schreiben konnten 89.9% der Männer und 54.3% der Frauen (ebd., S. 32). Die Signaturraten liegen bei den Männern mit 97.1% leicht höher als diejenigen zur Lesefähigkeit; irgendwie seinen Namen schreiben zu können, war offenbar ein dörfliches Grunderfordernis. Bei den Frauen liegt die Signierate dagegen deutlich tiefer (43.2% – was eine Relation von 1:2 Signaturen vs. Lesefähigkeit ergibt) (ebd., S. 38); vermutlich, weil Frauen weder im geschäftlichen noch im kommunalen Bereich oft ihren Namen unter ein Schriftstück setzen mussten.

Eine weitere studentische Gruppe hat wie Baumann Unterschriften unter Prozessakten untersucht. Leonie Baschung, Fabian Felder und Brian Jost (2012) haben die Kirchenkonventsakten von Steinheim an der Murr zwischen 1762 und 1806 auf die Signierfähigkeit hin studiert. Ich stütze mich im Folgenden auf die daraus entstandene Seminararbeit von Fabian Felder (2012). Dieser untersucht einerseits Schwängerungsprozesse, bei denen eine Frau sich und den Schwängerer anzeigte, um diesen zur Verantwortung für das Kind zu zwingen. Andererseits sind Ehekonflikte sein Gegenstand, das heißt Prozesse zwischen verheirateten haushälterischen Personen. Selbst wenn im Realteilungsgebiet Württemberg darunter keine Großbauern zu verstehen sind, waren diese Paare doch eher „gut situiert“ im Vergleich zu den schwangeren Frauen, die man vermutlich eher niederen sozialen Schichten zurechnen dürfte. Die streitenden Eheleute können mit den Unterschreibern von Heiratsregistern parallelisiert werden. Die aus den norddeutschen Studien gezogene Vermutung bewahrheitet sich dabei: Die besser Situierten können auch eher unterschreiben.

**Tab. 8:** Signierfähigkeit in Kirchenkonventsakten Steinheims an der Murr (Felder 2012, S. 21)

	Signierrate total	Signierrate Männer	Signierrate Frauen
Personengruppe „illegitime Schwangerschaften“ (228 Befragte)	67,68%	84,88%	57,75%
Personengruppe „Ehekonflikte“ (67 Befragte)	91,04%	97,56%	80,76%

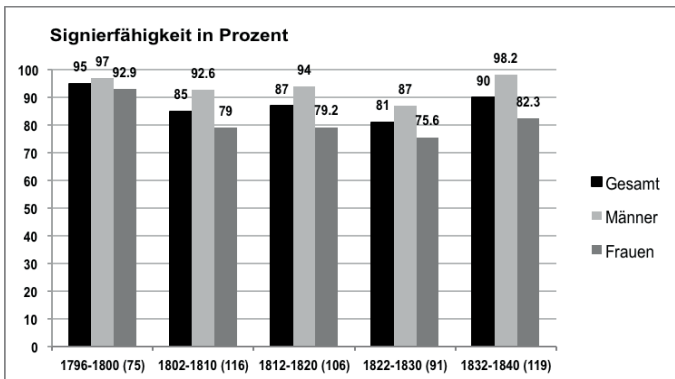
Fassen wir die neuen Württemberger Erkenntnisse zusammen, so lässt sich sagen, dass in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts mehr als 95% der Männer und Frauen lesen konnten – mit der Ausnahme der Frauen Beutelsbachs, wo knapp 90% erreicht wurden. Im Schreiben blieben beide Geschlechter, vor allem aber die Frauen, zurück. Doch wurden auch hier bei den Männern 90% erreicht. Die Frauen pendelten zwischen der Hälfte und zwei Dritteln, wobei der Pietisten-Ort Grossheppach mit Werten von über 90% bei den Frauen auch hier heraussticht.

## 2.2 Schweiz

### *Hochstift Basel*

Beginnen wir die Erörterung aktueller Forschungserkenntnisse zur Schweiz mit dem Hochstift Basel. Sein südlicher Teil um Biel konnte sich so weit von der Herrschaft seines Landesherrn befreien, dass er den Status eines „Zugewandten Ortes“, also Semi-autonomie, erlangte. Biel und der Südjura führten auch gegen den Willen des Fürstbischofs die Reformation ein. In einem Forschungsseminar wurde ein Vergleich des katholischen Nordjura mit dem reformierten Südjura durchgeführt. Der „Bildungsvorsprung des Protestantismus“, von dem die Forschung noch ausgeht (Schmidt 2007), stand also auf dem Prüfstand.

Christian Baumann hat im Rahmen einer Seminararbeit 507 Unterschriften unter Heiratsverträgen der Stadt Porrentruy (1796-1840) und 447 des Dorfes Saignelégier (1747-1840) im katholischen Nordjura ausgewertet.



**Abb. 3:** Signierfähigkeit in Porrentruy 1746-1840 (Baumann 2012, S. 28)

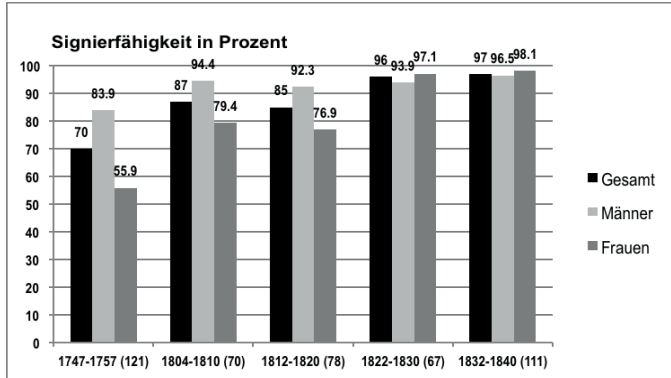


Abb. 4: Signierfähigkeit in Saignelégier 1747-1840 (Baumann 2012, S. 30)

Die Stadt Porrentruy erreicht schon 1800 für Frauen und Männer Werte um 95% bei der Signierfähigkeit – mit leicht sinkender Tendenz im 19. Jahrhundert. Das Dorf Saignelégier gleicht der Stadt auf erstaunliche Weise: Die Werte Mitte des 18. Jahrhunderts liegen zwar im Schnitt bei 85%, um 1800 erreichen sie aber praktisch identische Werte wie in Porrentruy.

Der reformierte Südjura vermag diese Werte nun überraschenderweise nicht zu übertreffen. Hier wurde die Praxis, die Heiratsurkunden zu unterschreiben, anders als im Norden erst durch die französische Okkupation eingeführt. Im Norden war sie schon lange im 18. Jahrhundert Usus. Gabriel Haldimann, Livio Janett und Mirio Woern untersuchten die neu zum Département Mont-Terrible zusammengefassten, danach ins Département Haut-Rhin eingegliederten Gebiete der Stadt Biel und des „Amtes“ oder „Kantons“ Courtelary (das ehemalige Erguel), also eine Stadt und einen ländlichen Bezirk (Haldimann/Janett/Woern 2012, S. 12). Sie haben die Daten zwischen 1798 und 1813 von insgesamt 656 Ehepaaren untersucht, total 1312 Heiratende. 590 Männer, das sind 90%, konnten unterschreiben, bei den Frauen waren es 484, das heißt 74%. Beschränkt man die Analyse auf diejenigen, die aus der Gemeinde, in der sie heirateten, stammten und rechnet die Zuzüger aus anderen Gemeinden und Kantonen der Eidgenossenschaft oder aus dem Ausland ab, so steigt die Südjura-Quote allerdings auf 94% bei den Männern und auf 84.5% bei den Frauen. Untersucht man nur die im jeweiligen Ort Geborenen, wird auch die Stadt-Land-Differenz besonders augenfällig. Die Biel-Städter erreichen nun 97% bei den Männern und 90% bei den Frauen. Auch eine Schichtenanalyse zeigt das erwartete Ergebnis.

Wenn man die Signierfähigkeit (wie in Beutelsbach) als verlässlichen Parameter für die Lesefähigkeit der Männer annimmt und davon ausgeht, dass er die Fähigkeit der Frauen unterschätzt, dann bedeuten diese Werte für die Zeit kurz vor und um 1800 eine Alphabetisierung von 90 bis 100% bei den Männern und von rund 90% bei den Frauen.

### Bern

Inwieweit können diese doch insgesamt sehr positiven Befunde für die Alte Eidgenossenschaft übernommen werden? Aus einem Forschungsseminar von 2012 kann hier die Kirchengemeinde Reichenbach im Berner Oberland präsentiert werden, weil diese bei

der Stapfer-Enquête die Examensrödel von 1798 und 1799 für die Schulgemeinden Reudlen, Scharnachtal, Faltschen und Reichenbach Dorf beigelegt hat. Total gingen 1799 260 Kinder in die Schulen dieser Gemeinden. Stefanie Bietenhard und Bettina Burren (2012) haben die Auswertung vorgenommen. Von solchen Kindern, die schon eine Zeitlang in die Schule gingen, kann am ehesten erwartet werden, dass sie auch schon etwas können. Deshalb wurden die älteren Jahrgänge von 1781 bis 1786 untersucht, total 117 Kinder. Von ihnen konnten 112 mittelmäßig oder gut lesen, 4 schlecht, von einem Kind fehlt die Angabe. Das heißt, 96% der Mädchen und Jungen konnten schon während der letzten Schuljahre lesen (vgl. auch Montandon 2011, S. 206). Beim Schreiben sieht es in dieser Gemeinde dagegen sehr viel schlechter aus. Rund 60% der älteren Jungen konnten auch schreiben (ebd., S. 186f.), nur in Reudlen konnten auch über 40% der Mädchen schreiben, in den anderen Orten zum Teil entweder keines, jedes zwanzigste oder höchstens jedes siebte ab Jahrgang 1787. Jens Montandon, der diese Quelle auch ausgewertet hat, rechnet mit 20% Schreibquote im Schnitt bei den Mädchen. Er tut dies im Rahmen seiner Lizentiatsarbeit und die bernische Schulumfrage von 1806 auswertet. In ihr wurde gefragt, wie viele Kinder „gut lesen“ oder „gut schreiben“ können. Wie so oft stellt sich bei den Antworten der Lehrer das Problem, dass diese den Anteil stets auf „alle“ und nicht nur auf die älteren Jahrgänge bezogen. Auch die vagen Mengenbezeichnungen „viele“ oder „einige“ stellten Jens Montandon vor methodische Probleme. Er zieht dennoch ein klares Fazit: „Bei einer durchschnittlichen Dorfschule um 1800 kann man davon ausgehen, dass unter Einhaltung einer mittleren Präsenz der Schulkinder die Lesefähigkeit der Abgängerinnen und Abgänger gegen 100% tendierte“ (ebd., S. 207).

### *Kanton Basel*

Wesentlich genauer kann Marcel Rothen rechnen. Ihm stehen aus einer vorhelvetischen Basler Schulumfrage von 1798 Examenstabellen für das heutige Baselland mit Altersangaben der Prüflinge, den Eltern mit dem Vaterberuf und „benotete“ Leistungsangaben zur Verfügung. Für 4669 Schulkinder liegen solche standardisierten Beurteilungen vor (Rothen 2012, S. 16). Die Leistungen wurden mit „gut“, „mittelmäßig“ und „schlecht“ bewertet (ebd., S. 17). Über die Listen aller schulpflichtigen Kinder und die Daten der helvetischen Volkszählung von 1798 kann Rothen einen Anteil von rund 20% registrierter Schulkinder an der Gesamtbevölkerung ausmachen (ebd., S. 27). Weil das ihrem Bevölkerungsanteil entspricht, ist ein guter Schätzwert gegeben, der immer angewandt werden kann, wenn die Frage nach der Vollständigkeit der Beschulung gestellt wird. Die registrierten sind damit in Baselland auch die effektiv schulfähigen Kinder – besonders wenn man bedenkt, dass etliche Schüler schon vor dem 16. Altersjahr wegen Erreichen der Schulziele die Schule verlassen hatten (ebd., S. 41). Marcel Rothen untersucht zwar auch die Gesamtbefunde aller Altersklassen, methodisch innovativ ist aber seine Analyse der Leistungen der ältesten Jahrgänge (über 15 Jahre) und der beiden nachfolgenden jüngeren Jahrgänge, weil so annähernd die Fähigkeiten der schulabgehenden Kinder – das heißt deren Fähigkeiten am Ende ihrer Schulzeit – und damit eine Schulerfolgsquote ermittelt werden kann (ebd., S. 20f.). Es zeigt sich nämlich, dass nicht immer die Ältesten die Besten waren, sondern diese teilweise „nachsitzen“ mussten, weil mit Erreichen der geforderten Fähigkeiten auch das Ende der Schulzeit gekommen war, also die Zweit- oder Dritältesten schon von der Schule abgehen konnten (ebd., S. 71).

Während von Wartburg-Ambühl für 1774 in der Zürcher Landschaft 60-80% Lesefähigkeit feststellt, errechnet Rothen für Baselland am Ende des Jahrhunderts im Schnitt 98% für die Knaben und 99% für die Mädchen (ebd., S. 67f.). Der „Notenschnitt“ der Schulabgänger liegt dabei zwischen „mittelmässig“ und „gut“ – mit leichtem Vorsprung der Mädchen (ebd., S. 72). Entgegen der landläufigen Forschungsmeinung lernten Mädchen auch schreiben und rechnen. Knaben überwogen aber: 81 bis 82% der Knaben lernten schreiben und nur 51% der Mädchen (ebd., S. 80) – im Schnitt war die Fähigkeit „mittelmässig“. „Von einem generellen ‚Schreibverbot‘ für Mädchen, wie es Böning beschrieb, konnte im 18. Jahrhundert ... überhaupt nicht mehr die Rede sein“, sagt Rothen (ebd., S. 85). Und: „Die Alphabetisierung der unteren Volksschichten ist damit zeitlich deutlich früher zu verorten, als dies die bisherige Forschung annahm“ (ebd., S. 87).

Für Baselstadt sind keine Quellen aus dieser Erhebung mehr vorhanden. Sie sind wohl der Kantonstrennung zum Opfer gefallen. Es konnte jedoch für eine Schule eine Quelle mit Schulleistungen gefunden werden, die diesem Defizit weitgehend abhilft. Von der Waisenhaussschule in Basel sind Zensurentabellen der Kinder erhalten. Diese wurden von Esther Meier, Tim Baumgartner und Ronald Müller ausgewertet. Für eine Einschätzung von deren Repräsentativität muss gesagt werden, dass es sich bei dieser Waisenhaussschule ja nicht um eine Schule für Privilegierte handelte, sondern eher um das Gegenteil – auch wenn die Schule burgerlichen Waisenkindern vorbehalten war. Die Zeugnistabellen sind für die Zeit von 1799 bis 1834 überliefert. Ausgewertet werden konnten 10 Jahrgänge (1799, 1800, 1803, 1804, 1806, 1809, 1811, 1812, 1813, 1814). Von den 289 aufgelisteten Schülerinnen und Schülern konnten nur 6 Kinder oder gerade 2% nicht lesen, als sie von der Schule abgingen; die Lesefähigkeit betrug damit – der gleiche Wert wie für Baselland durch Rothen berechnet – 98% (Meier/Baumgartner/Müller 2012, S. 11). Praktisch gleich viele konnten schreiben. Sicher muss die Tatsache mitberücksichtigt werden, dass nicht alle das gut oder sehr gut vermochten, doch sie konnten es zumindest einigermassen. Aus den Tabellen und Diagrammen der Gruppe ergibt sich, dass die Mehrheit mittelmässig oder gut im Lesen und Schreiben war (schreiben konnten 79% der Knaben und 75% der Mädchen mittelmässig oder gut).

### *Luzern*

Abschließend ein Blick in die katholische Innerschweiz zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Ich stütze mich im Folgenden auf die Seminararbeit von Alexandra Keller zum Thema. Sie konzentriert sich auf die acht Schulen der Gemeinden Zell, Ufhusen, Hergiswil bei Willisau und Luthern im Kanton Luzern. Um die Alphabetisierungsraten zu errechnen, wertet sie die Leistungsübersichten der Winterschule von 1814/15 und 1815/16 aus. 593 Schüler und 434 Schülerinnen werden darin erfasst. Keller studiert die ältesten Jahrgänge, total 229 Kinder, davon 146 Knaben und 83 Mädchen. Sie kommt für diese „Schulabgänger“ auf folgendes Resultat, das in grafischer Form dargeboten ist, weil so auch das hier auftretende Problem fehlender Angaben plastisch sichtbar wird:



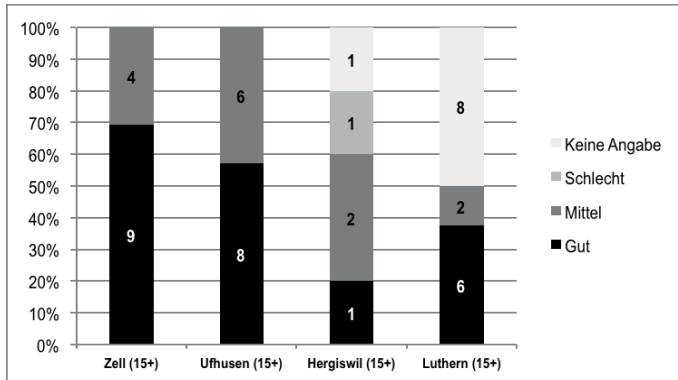


Abb. 5: Lesefähigkeit bei Luzerner Schülern über 15 Jahren (Keller 2012, S. 23)

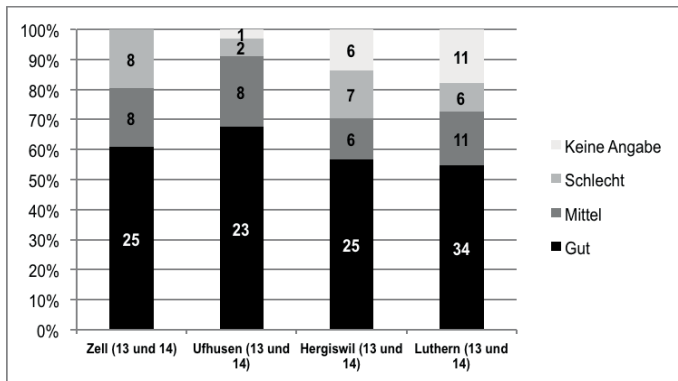


Abb. 6: Lesefähigkeit bei Luzerner Schülern zwischen 13 und 14 Jahren (Keller 2012, S. 23)

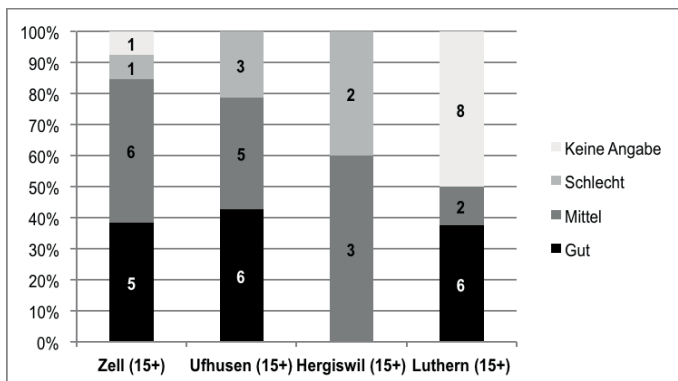


Abb. 7: Schreibfähigkeit bei Luzerner Schülern über 15 Jahren (Keller 2012, S. 25)

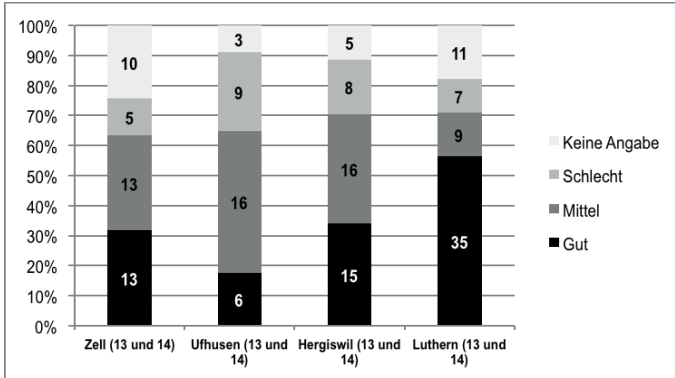


Abb. 8: Schreibfähigkeit bei Luzerner Schülern zwischen 13 und 14 Jahren (Keller 2012, S. 26)

Wenn auch das Problem bestehen bleibt, die fehlenden Angaben richtig deuten zu können, zeichnet sich doch auch in Luzern ab, dass beim Verlassen der Schule beide Geschlechter zu nahezu 100% lasen und ein nur etwas geringerer Anteil auch schreiben konnte. Die allermeisten konnten mittelmäßig bis gut lesen. Beim Schreiben war der Anteil der „Schlechten“ höher, doch wird man nicht ganz fehlgehen, wenn man sagt, drei Viertel konnten auch mittelmäßig oder gut schreiben.

### 3 Zusammenfassung und Deutung

#### 3.1 Der Befund

Die Quellenlage für Württemberg und die Schweiz ist sehr gut, in mancher Hinsicht einzigartig. Seelenregister, Examensrödel oder Notenblätter sind sehr viel verlässlichere Datengrundlagen als Signaturen, um die Fähigkeiten im Lesen und Schreiben um 1800 zu messen. Aber auch Signaturen sind in genügender Zahl vorhanden.

Die Ergebnisse der jüngsten Studien übertreffen die Werte der Pionierarbeit von Marie-Louise von Wartburg-Ambühl noch. Lesen ist 1800 Allgemeingut. Mädchen, Frauen, Knaben und Männer konnten, wenn sie die Schule verließen, lesen – oft sogar wirklich gut. Und dabei handelt es sich um das Urteil reformfreudiger Pfarrer, wie sie 1798 in Basel ans Werk gingen, um den Ist-Zustand zu erheben. In Baselland lasen 98 bis 99% der Kinder am Ende der Schulzeit, in Baselstadt 98%. Und dieser Befund lässt sich in den anderen untersuchten Gebieten bestätigen. Selbst im abgelegenen Reichenbach wurden die 100% fast erreicht. Wenn wir die Lesefähigkeit als Indikator setzen (Messerli 2012, S. 18), können wir mit großer Berechtigung sagen: Praktisch alle Schweizer konnten Ende des 18. Jahrhunderts lesen, wenn sie die Schule verließen. Ein Geschlechterunterschied bestand dabei nicht mehr. Es sei denn, man sagt: Die Mädchen konnten etwas besser lesen.

Schreiben konnten nicht überall gleich viele. Hier machen sich doch deutliche regionale und geschlechtsspezifische Unterschiede bemerkbar. In der am besten untersuchten Gegend, Baselland, erreichten Knaben über 80%, Mädchen nur zu 51% die Schreibfähigkeit. In Städten – wie das die Waisenhausschule in Basel zeigt – wurde aber auch hier ein Grad von nahezu 100% erreicht, und zwar bei Knaben und Mädchen. Reichenbach

im Kanton Bern als Beispiel für eine sehr ländliche Gemeinde fällt vergleichsweise ab. Schreiben konnten hier nur 60% der Knaben und 20% der Mädchen. In Luzern, wenn auch etwas später, waren 90% des Schreibens fähig.

Sicher stellt sich bei den Schalexamenstabellen und Notenlisten die Frage, ob die Schüler die einmal erworbenen Fähigkeiten auch behielten oder wieder vergassen. Können wir diese hohen Werte der Schulabgänger verallgemeinern? Die Seelenregister, die ja die gesamte erwachsene Bevölkerung erfassen, zeigen für Kleinheppach ab der Mitte des 18. Jahrhunderts eine Lesefähigkeit von 97.5% bei den Männern, bei den Frauen von 97% (93% lasen sogar mittelmässig bis gut); und Grossheppach liegt noch darüber: 98% der Männer und der Frauen lasen mittelmässig bis gut. Vor allem die Qualität war hier also besser. Diese Werte entsprechen denen aus den Schultabellen am Ende des Jahrhunderts. Beutelsbach erreicht schon Mitte des 18. Jahrhunderts ähnliche Werte für die Männer (97.5%), während die Frauen leicht zurückliegen, aber auch zu rund 90% lasen. Für den Thurgau sind die Werte aus den Seelenregistern schon zu Jahrhundertbeginn sehr hoch: In Müllheim konnten schon 1723 79% lesen, in Veltheim 1721 über 91% der Frauen und über 96% der Männer, in Zürich erreichen die Werte im dritten Viertel des 18. Jahrhunderts 70 bis 90%; das sind insgesamt extrem hohe Werte für den sichersten Indikator: die Lesefähigkeit. Es gab sicher generationenabhängig unterschiedliche Alphabetisierungsraten und das Vergessen konnte einmal erworbene Fähigkeiten wieder zum Verschwinden bringen. Dennoch sind die hohen Zahlen für die Schulabgänger kein Zufall, sondern entsprechen dem Trend hin zur kompletten Lesefähigkeit, die 1800 erreicht ist.

Die Signaturen in den Kirchenkonventsakten von Steinheim an der Murr liefern bei den Eheleuten mit Grossheppach vergleichbare Werte: 98% der Männern und 81% der Frauen konnten selbstständig unterschreiben. Bei den ärmeren Kontrahenten in Schwängerklagen waren es deutlich weniger. Für Beutelsbach sind grössere Differenzen auszumachen. Um 1750 signierten über 97% der Männer, aber weniger als die Hälfte der Frauen die Kirchenkonventsverhöre. Und die Signaturen aus dem Jura erreichen ebenfalls Werte bei den Männern über 90% und bei den Frauen in der Regel über 70% selbst im ländlichen Raum. Besonders bemerkenswert ist hier die lange Reihe von Unterschriften für Genf. Einerseits bestätigen sie für die Zeit um und kurz nach 1800 die vorgetragenen Befunde, andererseits zeigen sie, dass damit nicht unbedingt der Endpunkt einer langen Reihe von Entwicklungsschritten, sozusagen der Gipfel des Fortschritts, erklommen war, sondern um 1700 schon einmal ein höherer Wert erreicht worden war. Diese Erkenntnis relativiert sehr stark die Konzentration der Ursachensuche auf die Aufklärung.

Es lässt sich folgendes Fazit ziehen: Südwestdeutschland und die Schweiz (inkl. Genf und das Hochstift Basel) sind um 1800 vollständig alphabetisiert. Die erreichten Werte liegen weit vor denen Englands, Süd- und selbst Nordfrankreichs sowie der norddeutschen Heiratsregister und teilweise gleichauf mit oder sogar vor den schottischen, schwedischen, neuenglischen und Butjadingern. Württemberg und die Schweiz sind, soweit die bisherigen Daten diese Aussage zulassen, damit europäische Spitze – weitgehend schon um die Mitte des 18. Jahrhunderts.

### 3.2 Die Ursachen: Deutung und Interpretation

Wenn wir auf die europäische und die nordamerikanische Forschung zurückblicken, dann bieten sich folgende Faktoren an, die zur Entwicklung der Alphabetisierung beigetragen haben könnten:

- religiöse Faktoren
- ökonomische Faktoren
- die Aufklärung
- politische Faktoren
- schulische Faktoren

Das Gewicht dieser Faktoren gegeneinander abwägen kann man am ehesten dort, wo Unterschiede festgestellt und erklärt werden können. Angesichts der durchgehend hohen Quote für Südwestdeutschland und die Schweiz ist das relativ schwer. Dennoch denke ich, kann uns der Fall Grossheppach mit dem Einflussfaktor Pietismus hier zumindest einen Aspekt erhellen. Er verweist auf die „intrinsische Motivation“ der Erwachsenen (und der Kinder pietistischer Eltern) gegenüber dem Lesen und Schreiben. Schon bevor die Aufklärung diese Kompetenzen populär zu machen versuchte, war in religiös besonders motivierten Gebieten, die zudem über ein gutes lokal-kommunales System der Sitzenzucht verfügten, die Alphabetisierung sehr hoch: das streng lutherische Schweden mit seinen „kirkostämna“ genannten Konsistorien, das ebenso streng lutherische Butjadingen (vgl. Hinrichs 1982), das lutherisch-pietistische Württemberg (Ehmer 2003), das fromme Basel, das calvinistische Genf, Schottland mit seinem Presbyterianismus und den *kirk sessions* (vgl. Todd 2002, S. 50-66), das puritanische Neu-England und der spätjansenistische Katholizismus in Luzern waren allesamt bildungsbeflissen. Man darf wohl überhaupt weder den Pietismus noch den Reformkatholizismus zu sehr als Gegner der Aufklärung sehen und auch die klassische (orthodoxe) konfessionelle Frömmigkeit in ihrer Wirkung auf die Schulbildung nicht unterschätzen (vgl. Medick 1996).

Die gleiche Wirkung wie religiöse Motive können das ökonomische oder ständische Interesse an Ausbildung und sprachlicher Kompetenz gehabt haben, wie das alle Studien mit ökonomischer und berufsständischer Differenzierung (besonders die Arbeiten zu Oldenburg und Westfalen) zeigen – ich erinnere auch an die Arbeit von Jens Montandon, welcher die „verlängerte Seelandtangente“ (Montandon 2011, S. 180f.) im Berner Mittelland mit ihrer wirtschaftsfreundlichen Stimmung als Mutter der Schulbildung in diesem Raum entdeckt hat, oder an die Studien Wolfgang Neugebauers, der den „Lokalismus“, also lokal wirksam werdende Reformimpulse, zu dem bestimmenden Faktor erklärt hat (ebd., S. 260-278; Neugebauer 1985, 2006). Beeindruckend eng ist auch die Bindung der Literalität an die landwirtschaftliche Innovation und Kommerzialisierung, wie sie Gilmore für Neuengland nachweist und wie sie Lindmark auch für die in Schweden spät einsetzende Förderung des Schreibens verantwortlich macht (Lindmark 2004, S. 92ff.). Es wird sich lohnen, die Agrarmodernisierung, wie sie auch in unserem Raum stattfand, vor dem Hintergrund dieser Neuenglandstudie neu zu gewichten. Auch die Schicht- und ständischen Differenzen erklären sich aus einer sozial-ökonomischen Bildungsnähe oder -ferne. Und natürlich war eine prosperierende Gemeinde auch eher in der Lage, gute Schulen zu finanzieren.

Aber damit soll die Aufklärung keineswegs ihrer Rolle als Motor der Alphabetisierung entkleidet werden. Für bestimmte Teile des Kantons Zürich ist ihre Wirkung ja schon öfter behauptet worden (Schmidt 2007, S. 46ff.; Berner 2010, S. 47-82 – zum Kyburger

und Wetzikoner Kapitel), konnte sie doch auch strukturelle Nachteile der ökonomischen Situation durch Eltern-/Schülermotivation, Lehrerbildung und Schulreform (etwa bei den Lehrmitteln) ausgleichen. Dem Lehrer kommt dabei wohl eine entscheidende Funktion zu.

Politische Faktoren sind im Kontext der Alphabetisierungsforschung vor allem für Schweden namhaft gemacht worden. Ich denke, man darf sie nicht unterschätzen. In Schweden begann die „literacy campaign“ lange vor der Aufklärung. Aber eine besondere Wirkung ist da zu erwarten, wo zwei Faktoren zusammenwirkten, wenn etwa der Staat, getrieben von aufklärerischen oder spätjansenistischen Motiven, aber auch aus orthodox-konfessionellem Antrieb direkt in die Schulen eingriff wie während der josephinischen Reformen. Für die Schweiz betrafen diese Reformen Teile des Aargaus, die damals zu Österreich gehörten. Leider liegen hier keine Quellen für Lesen und Schreiben vor. Für die Struktur der Schule aber hat David Pfammatter einen klaren Vorsprung des (österreichischen) Fricktaler vor dem Berner Schulsystem nachgewiesen (Pfammatter 2014). Vielleicht kann auch die Nachahmung des österreichischen Felbigerschen Schulreformprogramms, wie sie sich für Luzern und Solothurn nachweisen lässt, hier als „Anschubhilfe“ für die katholischen Schulen und den durch sie erreichten Grad an Alphabetisierung vermutet werden (Schmidt 2007). Eigenständige Schulreformen im Sinne einer Adaption des Felbigerschen Modells hat auch die Fürstabtei St. Gallen erlebt. Von den geografischen Räumen in diesem Artikel ist neben Luzern auch das Hochstift Basel von Schulreformen erfasst worden. Es hat in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts schulreformerische Maßnahmen an die Hand genommen, die noch näher erforscht werden müssten (Baumann/Bichsel/Fernández 2012). Die katholischen Gebiete der Schweiz scheinen mir hier besonders interessant. Vielleicht finden wir noch *status animarum*, also den Seelenregistern vergleichbare Quellen, welche es in Norddeutschland auch gegeben hat, um dem nachspüren zu können. Jedenfalls hat die katholische Kirche an einigen Orten mit Schulreformen den eventuell vorhandenen Rückstand aufholen können.

Es kann insgesamt durchaus so sein, dass der Protestantismus, besonders in strengeren Formen wie dem Pietismus, sehr wirksam war bei der Alphabetisierung, dass der Katholizismus dieses strukturelle Defizit aber durch Schulreformen ausgleichen konnte, sodass am Ende der Eindruck entsteht, die Konfession habe keine Rolle bei der Alphabetisierung mehr gespielt – was so dann auch falsch wäre. Aber diese Spekulationen sollen hier nicht fortgeführt werden. Die Ursachenforschung ist für den südwestdeutschen und schweizerischen Raum noch nicht wirklich geleistet worden. Vielleicht helfen die Daten der Stapfer-Enquête und die Arbeiten zu ihr, hier mehr Licht ins Dunkel zu bringen.

Damit bin ich beim Kern-Einflussfaktor – der Schule – angekommen. Alle Examensrödel aus Baselland, dem Waisenhaus Basel, dem Berner Oberland, der Berner Enquête von 1806 wie auch die Klassenbenotungen in Luzern 1814 bis 1816 zeigen, dass die bemerkenswert hohen Fähigkeitsraten im Lesen (und Schreiben) am Ende der Schulzeit erreicht waren. Vielleicht wurde einiges in der Folge wieder vergessen, anderes dazugelernt, Gelerntes gefestigt. Aber man kann sagen: Es war die Schule, die die vollständige Alphabetisierung der Schweiz und der Teile von Südwestdeutschland, die wir jetzt schon klar sehen, herbeigeführt hat. Die vielen negativen Urteile von Aufklärern könnten ein gutes Stück einerseits aus Unkenntnis, andererseits bei den volksnahen Pfarrern, die ja in Basel selbst die Urteile „gut“ und „sehr gut“ gefällt haben, auch politischen Motiven entspringen: Was man (weiter) verbessern will, muss man als verbesserungsbedürftig

schildern – und den hohen Ansprüchen, mit denen die Aufklärer auftraten, war das mechanische statt des sinnbetonten Lesens natürlich ein Dorn im Auge. Aber lesen konnten die Kinder schon. Das aus der Zeit der Aufklärung stammende, vom Liberalismus weiter tradierte Bild von der Klippschule vor 1800 mit unfähigen Lehrern und nichts können den Kindern, bildungsfeindlichen Gemeinden und Kirchen ist eine Meistererzählung, die nicht der Wahrheit entspricht, zumindest nicht in der Schweiz und Südwestdeutschland. Deshalb soll betont werden, wie hoch die Alphabetisierung in diesem bislang noch unterbelichteten Raum Südwestdeutschland und Schweiz tatsächlich war. Wir können von einer vollständigen Alphabetisierung dieses Raumes Ende des 18. Jahrhunderts ausgehen. Die Aufklärer haben, wo sie wirksam wurden, ebenso wie die helvetischen und nachhelvetischen Reformer bis hin zum liberalen Staat auf einem soliden Fundament aufgebaut. Sie haben die Alphabetisierung nicht aus dem Nichts geschaffen, sondern ihre Erfolge waren erst durch die Vorarbeit der Lehrer, Eltern, Gemeinden, Pfarrer, Schülerinnen und Schüler im 17. und 18. Jahrhundert überhaupt möglich.

## Literatur

- Baschung, Leonie/Felder, Fabian/Jost, Brian: Unterschriften unter Zeugenaussagen: Württemberger Kirchenkonventsakten im 18. und 19. Jahrhundert (1762-1806). Beitrag zum Forschungsseminar „Der Stand der Alphabetisierung in Mitteleuropa 1750-1850“ an der Universität Bern 2012. [www.stapferenquete.ch/projekt/publikationen](http://www.stapferenquete.ch/projekt/publikationen)
- Baumann, Christian: Die Alphabetisierung und ihre Entwicklung in Beutelsbach 1750-1850. Bachelorarbeit Universität Bern 2013. [www.stapferenquete.ch/projekt/publikationen](http://www.stapferenquete.ch/projekt/publikationen) Baumann, Christian: Signierfähigkeit, Alphabetisierung und Schulreform. Unterschriften unter Heiratsregister im katholischen Jura 1750-1840. Seminararbeit Universität Bern 2012. [www.stapferenquete.ch/projekt/publikationen](http://www.stapferenquete.ch/projekt/publikationen)
- Baumann, Christian/Bichsel, Nora/Fernández, Alexander: Der katholische Jura. Beitrag zum Forschungsseminar „Der Stand der Alphabetisierung in Mitteleuropa 1750-1850“ an der Universität Bern 2012. [www.stapferenquete.ch/projekt/publikationen](http://www.stapferenquete.ch/projekt/publikationen)
- Berner, Esther: Lesen und Schreiben 1771/72 auf der Zürcher Landschaft. In: Leseforum Schweiz, Bulletin 45(2003), S. 11-13
- Berner, Esther: Im Zeichen von Vernunft und Christentum. Die Zürcher Landschulreform im ausgehenden 18. Jahrhundert. Köln/Weimar/Wien: Böhlau 2010
- Bietenhard, Stefanie/Burren, Bettina: Die Berner Examenstabellen in der Stapfer-Enquête 1799 und die Enquête von 1806 in der Kirchgemeinde Reichenbach. Ein Vergleich. Beitrag zum Forschungsseminar „Der Stand der Alphabetisierung in Mitteleuropa 1750-1850“ an der Universität Bern 2012. [www.stapferenquete.ch/projekt/publikationen](http://www.stapferenquete.ch/projekt/publikationen)
- Bödeker, Hans Erich/Hinrichs, Ernst: Literalisierung in Deutschland in der Frühen Neuzeit. Tübingen: Niemeyer 1999
- Ehmer, Hermann: Ländliches Schulwesen in Südwestdeutschland während der frühen Neuzeit. In: Ulrich Andermann (Hrsg.): Regionale Aspekte des frühen Schulwesens. Tübingen: Bibliotheca academica 2000, S. 75-106
- Ehmer, Hermann: Pietismus und Volksbildung in Württemberg im 18. Jahrhundert. In: Christian Peters/Jürgen Kampmann (Hrsg.): Fides et Pietas. Festschrift Martin Brecht zum 70. Geburtstag. Münster: Lit 2003, S. 107-117
- Felder, Fabian: Signierraten in den Kirchenkonventsakten von Steinheim an der Murr zwischen 1767 und 1806. Seminararbeit Universität Bern 2012. [www.stapferenquete.ch/projekt/publikationen](http://www.stapferenquete.ch/projekt/publikationen)
- Fleury, Michel/Valmary, Pierre: Les progrès de l'instruction élémentaire de Louis XIV à Napoléon III, d'après l'enquête de Louis Maggiolo (1877-1879). In: Population 12(1957), S. 71-92
- François, Etienne: Die Volksbildung am Mittelrhein im ausgehenden 18. Jahrhundert. Über den vermeintlichen Bildungsrückstand der katholischen Bevölkerung. In: Jahrbuch für westdeutsche Landesgeschichte 3(1977), S. 277-30

- François, Etienne: Alphabetisierung und Lesefähigkeit in Frankreich und Deutschland um 1800. In: François Etienne/Hans-Peter Ullmann (Hrsg.): Deutschland und Frankreich im Zeitalter der Französischen Revolution. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1989, S. 407-425
- Furet François/Sachs, Wladimir: La croissance de l'alphabétisation en France (XVIII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles). In: Annales 29(1974), S. 717-737
- Furet, François/Ozouf, Jacques: L'alphabétisation. Trois siècles de métissage culturel. In: Annales 32(1977), S. 488-502
- Furet, François/Ozouf, Jacques: Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry. Paris: Ed. de Minuit 1977
- Gilmore, William J.: Reading Becomes a Necessity of Life. Material and Cultural Life in Rural New England 1780-1835. Knoxville: The University of Tennessee Press 1989
- Girod, Roger: À Genève, de 1809-1845. Niveaux d'instruction et inégalités intellectuelles. In: Annales 17(1962), S. 459-476
- Girod, Roger: Le recul de l'analphabétisme dans la région de Genève, de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. Mélanges d'histoire économique et sociale en hommage au professeur Antony Babel à l'occasion de son soixante-quinzième anniversaire. Genf: Impr. de la Tribune de Genève 1963, S. 179-189
- Grevet, René: Écoles, pouvoirs et sociétés (fin XVII<sup>e</sup> siècle-1815): Artois, Boullonnais, Pas-de-Calais. Lille: Ctre Histoire Region Nord 1991
- Haeblerli, Laurent: Le taux de l'alphabétisation à Genève au XVIII<sup>e</sup> siècle. In: Revue du vieux Genève 12(1982), S. 59-64
- Haldimann, Gabriel/Janett, Livio/Woern, Mirio: Unterschriften unter Heiratsregister – Der Fall des reformierten (Berner) Juras. Beitrag zum Forschungsseminar „Der Stand der Alphabetisierung in Mitteleuropa 1750-1850“ an der Universität Bern 2012. [www.stapferenquete.ch/projekt/publikationen](http://www.stapferenquete.ch/projekt/publikationen)
- Hinrichs, Ernst: Zum Alphabetisierungsstand in Norddeutschland um 1800. Erhebungen zur Signierfähigkeit in zwölf oldenburgischen ländlichen Gemeinden. In: Ernst Hinrichs/Günter Wiegmann (Hrsg.): Sozialer und kultureller Wandel in der ländlichen Welt des 18. Jahrhunderts. Wolfenbüttel: Herzog August Bibliothek 1982, S. 21-42
- Hinrichs, Ernst: Zur Erforschung der Alphabetisierung in Nordwestdeutschland in der Frühen Neuzeit. In: Anne Conrad/Arno Herzog/Franklin Kopitsch (Hrsg.): Das Volk im Visier der Aufklärung. Hamburg: Lit 1998, S. 35-56
- Hinrichs, Ernst: Lesen, Schulbesuch und Kirchenzucht im 18. Jahrhundert. Eine Fallstudie zum Prozeß der Alphabetisierung in Norddeutschland. In: Mentalitäten und Lebensverhältnisse. Beispiele aus der Sozialgeschichte der Neuzeit. Festschrift Rudolf Vierhaus. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 1982, S. 15-33
- Houston, Robert Allan: Scottish Literacy and the Scottish Identity. Illiteracy and Society in Scotland and Northern England 1600-1800. Cambridge: Cambridge University Press 1985
- Johansson, Egil: The History of Literacy in Sweden. In: Harvey J. Graff (Hrsg.): Literacy and Social Development in the West. A Reader. Cambridge Cambridgeshire/New York: Cambridge University Press 1981, S. 151-182
- Keller, Alexandra: Schule in Zell LU um 1815 – Voraussetzungen, Unterricht und Leistungen. Seminararbeit Universität Bern 2012. [www.stapferenquete.ch/projekt/publikationen](http://www.stapferenquete.ch/projekt/publikationen)
- Lindmark, Daniel: Reading, Writing, and Schooling. Swedish Practices of Education and Literacy 1650-1880. Umea: Kulturgräns Norr 2004
- Löffler-Herzog, Anna: Bildungsstand der Thurgauer Bevölkerung im Anfang des 18. Jahrhunderts. Kleiner Beitrag zur Kulturgeschichte des Thurgaus. In: Thurgauische Beiträge zur vaterländischen Geschichte 72(1935), S. 1-40
- Martin, Thierry: Alphabetisierung zweier Weinorte. Klein- und Grossheppach im Remstal. Masterarbeit Universität Bern 2013. [www.stapferenquete.ch/projekt/publikationen](http://www.stapferenquete.ch/projekt/publikationen)
- Medick, Hans: Weben und Überleben in Laichingen 1650-1900. Lokalgeschichte als Allgemeine Geschichte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996
- Medick, Hans: Ein Volk ‚mit‘ Büchern. Buchbesitz und Buchkultur auf dem Lande am Ende der Frühen Neuzeit. Laichingen 1748-1820. In: Harvey J. Hsia/Robert W. Scribner (Hrsg.): Problems in the Historical Anthropology of Early Modern Europe. Wiesbaden: Komm. Harrassowitz Verlag 1997, S. 59-94
- Meier, Esther/Baumgartner, Tim/Müller, Ronald: Bürgerliche Waisenhauschule Basel. Beitrag zum Forschungsseminar „Der Stand der Alphabetisierung in Mitteleuropa 1750-1850“ an der Universität Bern 2012. [www.stapferenquete.ch/projekt/publikationen](http://www.stapferenquete.ch/projekt/publikationen)
- Messerli, Alfred: Lesen und Schreiben 1700 bis 1900. Untersuchung zur Durchsetzung der Literalität in der Schweiz. Tübingen: Niemeyer 2002



- Messerli, Alfred: Literale Normen und Alphabetisierung im 18. und 19. Jahrhundert in der Schweiz. In: Hans Erich Bödeker/Andrea Hofmeister (Hrsg.): *Alphabetisierung und Literalisierung in Deutschland in der Frühen Neuzeit*. Tübingen: Niemeyer 1999, S. 309-325
- Montandon, Jens: Gemeinde und Schule. Determinanten lokaler Schulwirklichkeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts anhand der bernischen Schulumfrage von 1806. In: *Berner Forschungen zur Regionalgeschichte*, Band 12. Nordhausen: Traugott Bautz 2011
- Neugebauer, Wolfgang: *Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preussen*. Berlin: Walter de Gruyter 1985
- Neugebauer, Wolfgang: Kultureller Lokalismus und schulische Praxis. Katholisches und protestantisches Elementarschulwesen besonders im 17. und 18. Jahrhundert in Mitteleuropa. In: Peter Claus Hartmann (Hrsg.): *Religion und Kultur im Europa des 17. und 18. Jahrhunderts*. Frankfurt: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften 2006, S. 385-408
- Norden, Wilhelm: Die Alphabetisierung in der oldenburgischen Küstenmarsch. In: Ernst Hinrichs/Wilhelm Norden (Hrsg.): *Regionalgeschichte – Probleme und Beispiele*. Hildesheim: August Lax 1980, S. 103-164
- Pfammatter, David: Niedere Schulen im 18. Jahrhundert. Gegenüberstellung von katholischer und reformierter Schulrealität im Fricktal und im Unteraargau. In: *Berner Forschungen zur Regionalgeschichte*, Band 17. Nordhausen: Traugott Bautz 2014
- Prass, Reiner: Das Kreuz mit Unterschriften. Von der Alphabetisierung zur Schriftkultur. In: *Historische Anthropologie* 9(2001), S. 384-404
- Prass, Reiner: Signierfähigkeit und Schriftkultur. Methodische Überlegungen und neuere Studien zur Alphabetisierungsforschung in Frankreich und Deutschland. In: *Francia* 25(1998), S. 175-197
- Rothen, Marcel: Lesen – Schreiben – Rechnen. Aspekte von Schulwirklichkeit und der schulische Alphabetisierungserfolg in der Basler Landschaft am Ende des Ancien Régime. In: *Berner Forschungen zur Regionalgeschichte* 2014 (im Druck)
- Schenda, Rudolf: Rezension von Wartburg, *Alphabetisierung und Lektüre*. In: *Fabula* 24(1983), S. 357
- Schenda, Rudolf: Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte der populären Lesestoffe 1770-1910. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann<sup>3</sup>1988
- Schmidt, Heinrich Richard: Schweizer Elementarschulen im 18. und 19. Jahrhundert zwischen Konfession und Lebenswelt. In: Philipp Gonon/Claudia Crotti/Walter Herzog (Hrsg.): *Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven*. Festschrift Fritz Osterwalder. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt 2007, S. 31-52
- Schofield, Roger S.: Dimensions of Illiteracy. 1750-1850. In: *Explorations in Economic History* 10(1973), S. 437-454
- Stone, Lawrence: Literacy and Education in England 1640-1900. In: *Past and Present* 42(1969), S. 69-139
- Todd, Margo: *The Culture of Protestantism in Early Modern Scotland*. New Haven/London: Yale University Press 2002
- Wartburg-Ambühl, Marie-Louise von: *Alphabetisierung und Lektüre. Untersuchung am Beispiel einer ländlichen Region im 17. und 18. Jahrhundert*. Bern: Peter Lang 1981
- Wittmann, Reinhard: *Geschichte des deutschen Buchhandels*. München: C.H.Beck 2011

## **Curricula als Manifestationen regional geteilter Schulvorstellungen**

**Eine Deutung von Zürcher Antworten auf zwei Schulumfragen im letzten Drittel  
des 18. Jahrhunderts**

Fragen nach politischer Ausgestaltung und Reform von Schule dominierten auch für Zürich lange die Historiographie der Schule, welche insbesondere um 1900 einen starken Fokus auf Staat, Eliten und normative Regelungen legte. Besonders ausgeprägt ist dieser Fokus in einer ersten Konjunkturphase schulgeschichtlichen Schaffens, welche zeitlich an der Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert zu verorten ist (Criblez/Jenzer 1995, S. 217f.; Hunziker 1881; Klinke 1907).<sup>1</sup> Struktur- und kulturgeschichtliche Fragestellungen setzten seit den 1960er-Jahren neue Akzente und wandten sich zunächst strukturellen Zusammenhängen (Müller 1977; Lundgreen 1980/81) dann im Rahmen der Kultur- und neuen Politikgeschichte alltäglichen Praktiken zu (Ehrenpreis 2007a; Bruning 1998; Neugebauer 1985). Sowohl die neueren, eher strukturgeschichtlich (Jakob 1994) als auch die schulpolitikgeschichtlich (Helfenberger 2013; Ehrenpreis 2007b; Bütikofer 2006) orientierten Arbeiten nehmen einen der Schule äußeren Standpunkt ein. Inwendige Betrachtungen von Schule wurden in der deutschsprachigen Forschung hingegen eher segmentiert, das heißt etwa mit Fokus auf einen Lerninhalt im Rahmen eines Schulfaches, weniger aber mit Blick auf die Gesamtheit der Lerninhalte und die Rahmenbedingungen ihrer Vermittlung aufgenommen (z.B. Scheller 1973).<sup>2</sup> Ähnlich entstanden auch Arbeiten über Schulbücher (Fuchs 2001; Hellekamps/Le Cam/Conrad 2012), die sich allerdings meist ebenfalls an den fachdisziplinären Grenzen orientierten und darauf verzichteten, den Blick auf die Gesamtheit der Fächer und die entsprechenden Lehrmittel auszuweiten. Der Forschungsgegenstand Schule wurde also einerseits mit den Arbeiten zur Schulpolitikgeschichte von außen umkreist oder andererseits in Untersuchungen über einzelne Fächer oder Schulbücher eines Faches bearbeitet. Es erscheint daher reizvoll, eine Perspektive einzunehmen, welche nicht die politische Ausgestaltung der Schule oder normative Setzungen in Gesetz und Diskurs, sondern die Schulpraktiken und damit die Schulen in ihren unterschiedlichen Ausprägungen beleuchtet. Ausgehend von den schulischen Alltagspraktiken können sowohl die formalen Organisationsformen der Schulen als auch die unterschiedlichen Lernbereiche mit ihren Inhalten und Metho-

---

<sup>1</sup> Lucien Criblez und Carlo Jenzer machen eine Blütezeit der Schulgeschichtsschreibung der gesamten Schweiz für die Zeit zwischen 1880 und 1920 aus (Criblez/Jenzer 1995, S. 217ff.).

<sup>2</sup> Anneliese Mannzmann (1983/84) hat eines der wenigen Werke herausgegeben, das über die disziplinären Grenzen der Schulfächer hinweg Autorenbeiträge über die verschiedenen Unterrichtsfächer versammelt.

den untersucht werden. Beides wird in der Praxis des Schulehaltens immer wieder neu realisiert und gehört dort untrennbar zusammen.

Das angelsächsische Forschungskonzept des Curriculums als soziales Konstrukt ermöglicht es, diese beiden Aspekte von Schule zusammen zu denken und zu untersuchen. In einem einführenden Kapitel wird es deshalb kurz umrissen (1). Als Versuch, einen solchen Zugriff auf den Untersuchungsgegenstand Schule umzusetzen, werden in diesem Beitrag die Antwortschreiben der Zürcher Schulmeister auf die Stapfer-Enquête<sup>3</sup> hinsichtlich der in den Curricula vollzogenen Einteilungen der Lernbereiche auf der Ebene der einzelnen Schulen ausgewertet. Vertiefend wird im Fall des Schreibunterrichts eine Schulumfrage von 1771<sup>4</sup> mit Blick auf die Geschlechterverhältnisse herangezogen. Diese beiden je mit einer Typisierung verbundenen Auswertungen der Antwortschreiben werden schließlich daraufhin befragt, ob Muster von Verteilungen der Curriculum-Typen sowie der Geschlechterverhältnisse beschrieben werden können (2). Thesenartig wird in einem Schlusskapitel schließlich vorgeschlagen, die Verteilungen dieser Typen weder als zufälligen Ausdruck des sogenannten „Lokalismus“<sup>5</sup> noch als Umsetzung gültiger Normen wie etwa Schulordnungen oder reformerischer Fachdiskurse, sondern auf einer mittleren Ebene als regional geteilte Vorstellungen von Schule zu lesen. Die so aus dem Material gehobenen Verteilungen dieser Vorstellungen werden schließlich als Bildungsräume beschrieben (3).

## 1 Curriculum als Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand Schule

Schulcurricula werden im Folgenden als Ergebnisse sozialer Aushandlungsprozesse,<sup>6</sup> als Resultate gesellschaftlichen Ringens um einen „kulturellen Kanon“ (Künzli 2009, S. 137) und daher auch als Repräsentationen von Kulturen verstanden. In diesem Sinne besteht eine enge Verbindung zwischen Curriculum und gesellschaftlichem Kontext, der Wissen im Hinblick auf einen schulischen Unterricht auswählt, kanonisiert und organisiert.<sup>7</sup> Damit verweist der Begriff Curriculum einerseits auf die Gesamtheit der für die Schule als relevant erachteten, gegliederten Inhalte, andererseits aber auch auf die schulischen Organisationsformen, die der Vermittlung dieser Inhalte ihren Rahmen geben.

<sup>3</sup> Die Bestände liegen im Schweizerischen Bundesarchiv (BAR B0 1421, BAR B0 1470, BAR B0 1471).

<sup>4</sup> Die Originalantworten auf diese Schulumfrage liegen im Staatsarchiv des Kantons Zürich (E I 21.1 – E I 21.9, E II 163 – E II 164, A 313; ediert in: Tröhler/Schwab 2006). Basierend auf der Edition hat das Staatsarchiv des Kantons Zürich die Bestände aufbereitet (Transkription und Reproduktionen der handschriftlichen Antwortschreiben) und stellt sie online zur Verfügung.

<sup>5</sup> Der Begriff wurde insbesondere von Wolfgang Neugebauer (2004) als Gegenkonzept zur absolutistischen Staatlichkeit im Zusammenhang mit Genese und Funktion des elementaren Bildungswesens in Mitteleuropa propagiert. Wertvoll ist dabei sein Insistieren auf die mit der jeweiligen Wirtschafts- und Sozialstruktur verbundene Nachfrage nach Bildungsangeboten in Dörfern und Städten und den damit verbundenen Blick „von unten“. An diese Forderungen anknüpfend verfolgt der vorliegende Beitrag die Frage, ob sich über den von Neugebauer vor allem in der Gemeindeautonomie begründeten Lokalismus hinaus regionale Verteilungen von curricularen Praktiken aufzeigen lassen.

<sup>6</sup> Insbesondere das Forschungsfeld der Curriculum Studies versteht die Curricula als soziale Artefakte der Gesellschaft (vgl. dazu Goodson/Hopmann/Riquarts 1999, S. 35).

<sup>7</sup> Diese enge Verbindung zwischen Curriculum und Gesellschaft wurde im Bereich der *Curriculum History* insbesondere von Ivar Goodson immer wieder betont und beforscht. Das Feld der *Curriculum History* ermöglicht es, die komplexen Zusammenhänge zwischen Schule und Gesellschaft zu analysieren, „because it shows how schools both reflect and refract society’s definitions of culturally valuable knowledge in ways that defy simplistic models of reproduction theory“ (Goodson 1997, S. 62).

Dies entspricht einer Verwendung des Curriculumbegriffs, wie er sich im angelsächsischen Sprachraum etabliert hat, schafft aber eine klare Differenz zum viel enger verstandenen deutschen Begriff des Lehrplans, als dessen Übersetzung Curriculum manchmal gehandelt wird (Horlacher/De Vincenti 2013). Diese Übersetzung greift allerdings insofern zu kurz, als der Lehrplan ein Dokument der Verwaltung ist, in der Schweiz meist mit dem Charakter einer Verordnung, und damit gerade nicht die alltäglichen Praktiken des Unterrichtens sondern normative Vorgaben den Unterricht betreffend bezeichnet (vgl. dazu Hopmann 1988). Der Curriculumbegriff, wie er in der angelsächsischen Forschungstradition Verwendung findet, ist hingegen viel breiter gefasst als der Lehrplanbegriff und bezeichnet in seiner breitesten Lesart alle intendierten und nicht intendierten Lernerfahrungen, welche ein Schüler oder eine Schülerin unter der Anleitung einer Schule oder gar außerhalb derselben macht.<sup>8</sup> Diesem Beitrag ist indes ein Curriculumbegriff mittlerer Reichweite zugrunde gelegt, der sowohl die Gliederung der Lernbereiche als auch die Regeln und Formen des Unterrichts umfasst und so eine eigene Perspektive auf den Gegenstand Schule freigibt (vgl. Künzli 2009, S. 139f.). Daraus ergibt sich ein breiter Forschungshorizont, welcher Schule im Sinne gelebter Alltagspraktiken unter Berücksichtigung sowohl der Lernbereiche als auch ihrer Rahmenbedingungen wie etwa die Einteilung von Zeit, Raum und Schulkindern aufgreifen kann. Eine so umfassende Perspektive lässt sich im Rahmen dieses Beitrags nicht ausschöpfend bedienen. Als Beispiel wird im Folgenden deshalb die Einteilung in die Lernbereiche Lesen, Schreiben und Rechnen untersucht.

## 2 Typisierung der Curricula nach Lernbereichen und ihre Verteilungen im untersuchten Raum

Die Lerninhalte an den Zürcher Volksschulen im ausgehenden 18. Jahrhundert als Schulfächer zu bezeichnen ist insofern irreführend, als sie kaum für unterschiedliche fachliche Perspektiven auf die Welt standen oder eine schulische Adaption universitärer Referenzdisziplinen mit ihren Kanonisierungen von Wissen und Praktiken darstellten. Ein Fachunterricht in diesem Sinne etablierte sich erst im Laufe des 19. Jahrhunderts. Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts stand vor dem Hintergrund der in der Schule vertretenen, sittlich-religiös geprägten Weltsicht die Vermittlung derselben sowie der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen im Vordergrund (vgl. dazu Sauer 1992, S. 134). Dabei überlappten sich im Leseunterricht die Ziele einer sittlich-religiösen Erziehung und des Erwerbs der Lesefähigkeit, während Inhalte und die Aneignung der Kulturtechnik im Falle von Schreiben und Rechnen loser gekoppelt waren. So wurde Schreiben trotz vehementer Kritik einiger Pfarrer an vielen Orten nicht anhand sittlich-religiöser Texte, sondern etwa mittels der stets verfügbaren Kauf- oder Schuldbriefe geübt.<sup>9</sup> Nur sehr vereinzelt umfassten die Curricula weitere Lernbereiche, etwa Fremdsprachen oder Realien, so dass eine Typisierung der Curricula anhand der Lernbereiche Lesen, Schreiben und Rechnen sinnvoll erscheint. Eine entsprechende Auswertung der Antworten auf die Stapfer-Enquête ergibt vier Typen von Curricula, welche diese Bereiche in jeweils

<sup>8</sup> Für einen Überblick über den Begriff Curriculum vgl. Jackson (1992) sowie Pinar (2004, 2013). Als Beispiel für ein breites Verständnis von Curriculum, das den Begriff auch auf nicht-intendierte Lernprozesse („hidden curriculum“) bezieht, vgl. etwa Jackson (1968/1990).

<sup>9</sup> Vgl. dazu die Antworten auf die Frage B. b. 6. der Zürcher Schulumfrage von 1771.

anderen Kombinationen enthielten: die reinen Lesecurricula, die Lese-Rechencurricula, die Lese-Schreibcurricula und die Lese-Schreib-Rechencurricula. Nachfolgend werden ihre Häufigkeiten und Verteilungen im untersuchten Raum anhand kartographischer Darstellungen beschrieben und diskutiert.<sup>10</sup>

Die reinen Lesecurricula, die ausschließlich Lesen und Auswendiglernen beinhalteten und dabei einen starken Akzent auf religiöse sowie sittlich-moralische Erziehung legten, machten im ausgehenden 18. Jahrhundert mit knapp über zehn Prozent einen geringen Anteil an der Gesamtmenge der Curricula aus.<sup>11</sup> Schaut man auf ihre in der Abb. 1 dargestellte Verteilung im untersuchten Raum, fällt auf, dass sich viele der reinen Lesecurricula auf den Südosten sowie auf die Übergangszonen zwischen Südosten und Nordwesten des Untersuchungsgebietes konzentrierten. Dies ist insofern von Interesse als der Südosten ein von der frühen Protoindustrie stark erfasstes Gebiet war und als dynamisch galt, während der Nordwesten eher ackerbaulich-gewerblich und traditionell ausgerichtet war (Irniger 1996, S. 69f.; Lendenmann 1996, S. 167; Meier 1986, S. 403; Braun 1960, S. 189). Der Befund einer vermehrten Präsenz der reinen Leseschulen mit ihrem Minimalcurriculum gerade in diesen südöstlichen Teilen des untersuchten Gebietes ist anschlussfähig an neuere Forschungsarbeiten, welche zwar Zusammenhänge zwischen der Entwicklung von Schulen und der Marktorientierung oder Urbanisierung ihrer Standorte aufzeigen (Jakob 2005, S. 169; Kiessling 2005), dabei jedoch die Protoindustrie allein eher als Hemmschuh für eine rege Bildungsteilnahme respektive eine günstige Entwicklung von Schule bezeichnen (Schmidt 2007, S. 34f.). Dies liegt daran, dass die Protoindustrie gemeinhin mit Armut und massiven Arbeitseinsätzen auch der Kinder einherging und Bildung aufgrund des Schulgeldes aber auch des Arbeits- und damit Verdienstauffalls als „Verzichtsleistung“ wahrgenommen wurde (Rosenmund 2006). Auf den ersten Blick erstaunt indes, dass sich etliche der reinen Lesecurricula in Gemeinden entlang der beiden Seeufer oder an Schulen von Hauptorten der Kirchgemeinden verteilten. Erstere wurden in der einschlägigen Literatur als wirtschaftlich prosperierend, reformfreudig, städtisch-bürgerlich orientiert und damit auch als bildungsaffin beschrieben (Godenzi 2012, S. 182; Ziegler 1995, S. 211ff.), während die Hauptorte wegen ihrer in der Regel besseren finanziellen Ausgangslagen auch besser ausgebaute Schulen aufwiesen (Bloch Pfister 2007, S. 154). Von den 40 reinen Lesecurricula finden sich 9 an sogenannten Hauptschulen, an Schulen also, welche am Kirchort oder im Hauptort der Kirchgemeinde lagen.<sup>12</sup> Die Vermutung liegt allerdings nahe, dass die lokalen Eliten zumindest einiger dieser Schulgemeinden ihren Bildungs- und wohl gleichzeitig auch ihren Distinktionsbedarf über privaten Unterricht abdeckten und gerade deshalb kaum Druck aufgebaut wurde, das Unterrichtsangebot der Volksschule auszubauen. So gab es zwischen 1800 und 1820 an drei der genannten Hauptorte, in Meilen, Wädenswil und Kloten, institutio-

<sup>10</sup> Für ihre Hilfe bei der kartographischen Visualisierung der historischen Ergebnisse sei Adrian Herzog und Claudia Hofstetter an dieser Stelle mein herzlichster Dank ausgesprochen. Die Karten, auf welche sich der Text bezieht, befinden sich am Schluss dieses Beitrages.

<sup>11</sup> 11.2% (40, n=356). Namentlich sind es die Curricula in: Äsch, Boden, Effretikon, Eschenmosen, Esslingen, Flurlingen, Gerlisberg, Girenbad, Grafstal, Hasel, Hegnau, Hörnli, Kindhausen, Kloten, Lenzen, Lindau, Madetswil, Meilen, Mönchaltorf, Nänikon, Oberdürnten, Rennweg, Rümlang, Rüti, Tagelswangen, Tägerst, Tanne, Toggwil, Truttikon, Unterhittnau, Üzikon, Volketswil, Wädenswil, Wädenswil 2, Wallikon, Waltalingen, Wiesendangen, Wilhof, Wülflingen 2, Zimikon.

<sup>12</sup> Namentlich handelt es sich um die folgenden zehn Orte: Kloten, Lindau, Meilen, Mönchaltorf, Rümlang, Rüti, Volketswil, Wädenswil und Wiesendangen.

nalisierte Privatschulen (Godenzi 2012, S. 189) und wohl auch privaten Unterricht. In Obermeilen existierte außerdem eine weitere Schule, welche neben Unterricht im Lesen auch Schreibunterricht anbot und wohl allen Interessierten offen stand.

Wenn das Curriculum über das Lesen hinaus, zu dem immer auch die sittlich-religiöse Erziehung mittels Auswendiglernen gehörte, erweitert wurde, geschah dies meist zunächst um den Lernbereich Schreiben herum, dann um das Rechnen. Nur sehr selten waren 1799 daher die auf der Abb. 2 in ihrer Verteilung ersichtlichen Lese-Rechencurricula, welchen das Lesen ausschließlich um den Lerninhalt Rechnen erweitert hatten.<sup>13</sup> Sowohl reine Lesecurricula als auch Lese-Rechencurricula waren also selten.

Die häufigsten Curriculumtypen waren 1799 hingegen das um den Lernbereich Schreiben erweiterte Lesecurriculum sowie das um die Inhalte Schreiben und Rechnen erweiterte Lesecurriculum. Die Abb. 3 zeigt die Häufigkeit und Verteilung der Lese-Schreibcurricula im untersuchten Raum, welche beinahe die Hälfte aller Curricula ausmachten.<sup>14</sup>

Das Auftreten dieses Curriculumtyps ist nicht an eine bestimmte Region gebunden. Fragt man allerdings weiter, wie viele der schreibenden Kinder Mädchen und wie viele Knaben waren, tritt relativ deutlich ein Geschlechterunterschied hervor, der sich nicht mehr wie der Curriculumtyp selbst gleichmäßig über den untersuchten Raum verteilt. Die Angaben zur Geschlechterfrage sind einer der Stapfer-Enquête vorausgehenden Schulumfrage aus den Jahren 1771/72 entnommen,<sup>15</sup> da Angaben zu Geschlechterverhältnissen in der Stapfer-Enquête nicht erhoben wurden. Die Abb. 4 und 5 zeigen die Verteilungen derjenigen Schulen, an welchen mehrheitlich die Knaben respektive ein je gleicher Teil der Knaben und der Mädchen Schreiben lernten.<sup>16</sup> Ausschließlich oder vor allem die Knaben lernten an ungefähr einem Drittel der Schulen schreiben,<sup>17</sup> davon fanden sich die meisten im nordwestlichen und nördlichen Teil des Untersuchungsgebietes, dem traditionell ackerbäuerlich-gewerblich geprägten Unterland und dem Weinland. Ein Vergleich mit Schülerverzeichnissen der Hausschulen der Stadt Zürich ergibt, dass auch dort nur ein geringer Teil der Schülerinnen und Schüler schreiben lernte und sich unter den Schreibenden kaum Mädchen befanden.<sup>18</sup> Das Phänomen, dass Knaben einen deutlich höheren Anteil an den schreibenden Schülerinnen und Schülern ausmachten, konzentrierte sich demnach eher auf den nördlichen Teil des Untersuchungsgebietes sowie auf die Stadt Zürich. Auch im Südosten lernte meist nur ein Teil der Schülerinnen und Schüler schreiben, doch nahmen dort Knaben und Mädchen ungefähr gleich häufig am

<sup>13</sup> 1.7% (6, n=356). Namentlich handelt es sich um die Curricula in Dürnten, Embrach2, Hausen, Oberwinterthur, Unterbach und Wildensbuch. Angesichts der geringen Anzahl ist auch eine Interpretation ihrer Verteilung obsolet.

<sup>14</sup> 47.8% (170, n=356).

<sup>15</sup> Die Antwortschreiben dieser Umfrage wurden anders als diejenigen auf die Stapfer-Enquête nicht von den Schulmeistern selbst sondern von mit der Schulaufsicht betrauten Pfarrern verfasst. Ihre Angaben waren oft ungenaue Verhältnisangaben, was nur eine grobe Einteilung der Antworten in drei Kategorien erlaubt: Schulen, an welchen alle oder die meisten Kinder schreiben lernten (1); Schulen an welchen mehrheitlich Knaben schreiben lernten (2); Schulen, an welchen je ein Teil der Knaben und der Mädchen schreiben lernte (3).

<sup>16</sup> In der Auswertung wurden vier eigentliche Kategorien unterschieden: Schulen, an welchen alle oder die meisten Kinder schreiben lernten (1), Schulen, an welchen hauptsächlich die Knaben schreiben lernten (2), Schulen an welchen je ein Teil der Knaben und der Mädchen schreiben lernten (3) und Schulen, an welchen kein Schreibunterricht stattfand (4). Eine fünfte Kategorie fasste schließlich die Schulen, zu welchen keine Angaben zu der Frage oder überhaupt keine Quellen vorliegen.

<sup>17</sup> 32.6% (60, n=184).

<sup>18</sup> StAZH EI 18.1: Hausschulen, Deutsche Schulen.

Schreibunterricht teil. Die Schulen, an welchen ein, zuweilen sehr geringer Teil der Knaben *und* der Mädchen Schreiben lernte, waren mit etwas mehr als der Hälfte am häufigsten vertreten.<sup>19</sup> An weiteren 13% der Schulen lernten hingegen alle Kinder Schreiben.<sup>20</sup>

Wenn man nun davon ausgeht, dass gerade in bäuerlich-gewerblichen Kontexten, wie sie vorwiegend die nördliche Hälfte des untersuchten Gebietes prägten, die Arbeit der Kinder nicht in erster Linie geschlechtsspezifisch sondern vielmehr nach Kraft und Alter verteilt wurde, und die Mädchen demnach nicht grundsätzlich stärker in die Arbeitsprozesse integriert waren, dürfte der geringe Anteil von Schülerinnen am Schreibunterricht wohl über unterschiedliche Rollenverständnisse für Männer und Frauen und damit zusammenhängend über unterschiedliche Vorstellungen von der Nützlichkeit des Schreibunterrichts für Mädchen und für Knaben zu erklären sein. Auch in die protoindustriellen Arbeitsprozesse waren beide Geschlechter, wenn auch in der Regel mit unterschiedlichen Aufgaben (Pfister 1992, S. 320), gleichsam involviert. Im Gegensatz zu den nord-westlichen Gebieten wurde die Schreibfähigkeit im protoindustriellen Südosten aber für Knaben und Mädchen als genau gleich erstrebenswert oder eben nicht erstrebenswert betrachtet. Diese Deutung lässt sich mit Belegen aus den Pfarrberichten stützen. So wurde insbesondere die Haushaltsführung bäuerlicher Hausgemeinschaften dem Hausvater zugedacht. Pfarrer Brennwald aus Kloten hob entsprechend die Nützlichkeit des Schreibunterrichts für alle Bauern und Gewerbetreibenden hervor:

Ich kenne in meiner pfarr keinen wirklichen baur, der nicht einen hausrodel oder ein rechenbüchlein führe, darinn er verzeichne, was man ihm, oder was er anderen schuldig wird. Und wie nöthig ist das Schreiben den Handwerks Leüthen, die jährlich mit ihren Kunden abrechnen müssen? Wer kan ohne schreiben [am re. Rand ergänzt:] rechnen] und geschriebenes lesen zu können Vogt, Weibel, Kirchenpflieger, landrichter, Ehegaumer, Sekelmeister etc. werden? Der Schule haben hiemit alle dise Leüth ihr glük, ihren bestand und ihre Haus-#oeconomie zu verdanken, und so vil derselben sind, so vile beyspiele gibt es von dem unaussprechlichen nuzen der Schule.<sup>21</sup>

Die erwähnten Rollen waren den Knaben zugedacht, weshalb sie auch schreiben lernen sollten. Auch der Pfarrer aus Erlenbach betonte die generelle Nützlichkeit der Schreibfähigkeit, die allerdings „mehrenteil“ den Männern, doch auch den Frauen nützlich sei.<sup>22</sup>

Im nord-westlichen Teil des untersuchten Gebietes besuchten die (Bauern-)kinder die Schule außerdem in der Regel länger als im protoindustriell geprägten Südosten, was wiederum mit der im Vergleich zur ganzjährig anfallenden Heimarbeit besseren Vereinbarkeit der saisonalen bäuerlichen Arbeitsrhythmen mit der Winterschule zu erklären sein dürfte.<sup>23</sup> Dies ist insofern wichtig, als der Schreibunterricht immer erst dann aufgenommen wurde, wenn ein Schulkind bereits lesen konnte. Wurden die Schüler und Schü-

<sup>19</sup> 54% (99, n= 184).

<sup>20</sup> 13.6% (25, n=184). Laut den Umfrageantworten gab es 1771 zudem keine Schule, an der gar kein Schreibunterricht stattfand.

<sup>21</sup> Schulumfrage 1771, Antwort aus Kloten, C. 10, Fragen und Antworten der Schul-Umfrage von 1771, CD-ROM (Tröhler/Schwab 2006).

<sup>22</sup> Schulumfrage 1771, Antwort aus Erlenbach, Fragen und Antworten der Schul-Umfrage von 1771, CD-ROM (Tröhler/Schwab 2006).

<sup>23</sup> Sommerschulen waren bis zum Ende des 18. Jahrhunderts nicht überall und nur selten als täglich stattfindender Unterricht etabliert.



lerinnen früh den Schulen entzogen, wurden ihre Schulkarrieren oftmals beendet, bevor sie sich dem Schreibunterricht zuwenden konnten.

Ein vierter und letzter Curriculumotyp war derjenige, der alle Lernbereiche kombinierte, woraus sich das Lese-Schreib-Rechen-Curriculum ergab, dessen Verteilung im Raum auf der Abb. 6 ersichtlich ist. Dieser Curriculumotyp war ebenfalls häufig<sup>24</sup> und relativ weit verbreitet – etwas weniger im südöstlichen Teil des untersuchten Gebietes. Wenn dort das Curriculum über das Lesen hinaus erweitert wurde, dann war es eher allein der Lernbereich Schreiben, der aufgenommen wurde. Der Erwerbsausfall der Kinder sowie die oft zusätzlich zu entrichtenden Schulgebühren für den Rechenunterricht dürften die Hauptgründe für das tendenzielle Fehlen dieses Curriculumtyps in den südöstlichen Gebieten dargestellt haben. Am dichtesten finden sich die alle drei Lernbereiche umfassenden Curricula hingegen im ganz nördlich gelegenen Weinland, um das Städtchen und Landvogtsitz Regensberg herum, aber auch um die Stadt Zürich sowie am rechten unteren Zürichseeufer. An Markorten wurde der Rechenunterricht außerdem überdurchschnittlich häufig angeboten. 1799 wurde nur an gut 40% der Schulen Rechnen unterrichtet.<sup>25</sup> Von den Markorten waren es hingegen 75%, welche an ihren Schulen den Rechenunterricht etabliert hatten.<sup>26</sup> Es ist zumindest denkbar, dass das gegenüber anderen Gebieten erhöhte Rechen- und Schreibangebot in den Curricula im Weinland aber auch entlang der Zürichseeufer mit möglichen Verwendungszwecken im Zusammenhang mit der auf einen Markt ausgerichteten Weinproduktion oder auch mit der unmittelbaren Nachbarschaft zu den Städten Schaffhausen und Stein am Rhein sowie zum Kloster Rheinau zu tun hatte.

Rechnen wurde allerdings nicht selten in Randstunden, Nebenstunden oder in den sogenannten Nachtschulen gelernt, weshalb insgesamt kaum von einem fest etablierten Platz des Rechenunterrichts in den Schulcurricula des ausgehenden 18. Jahrhunderts gesprochen werden kann. Dies obwohl bereits die Anleitung für die Landschulmeister aus dem Jahr 1771 dezidiert für den Rechenunterricht Position bezogen hatte (Anleitung 1771, S. 19f.) und auch die *Schul- und Lehrordnung* von 1778 etwas Rechenunterricht vorsah (Lehrordnung 1778, S. 12). Von der insgesamt eher geringen Bedeutung des Rechenunterrichts in den Schulcurricula darf allerdings nicht auf eine generelle Geringschätzung der Rechenfähigkeit geschlossen werden, denn etliche der ausgewerteten Schulberichte zeugen davon, dass die Schule einfach nicht der Ort war, wo diese erworben wurde.<sup>27</sup> Kinder lernten zuweilen auch in ihrem Elternhaus rechnen, ein paar Knaben bei Pfarrern und Vikaren. Typischerweise waren es eher Knaben als Mädchen und eher Kinder der lokalen Eliten, welche den teilweise noch zusätzlich kostenpflichtigen Rechenunterricht in der Schule besuchten. Auch an den städtischen Schulen in Winterthur und Zürich kam dem Rechnen keine herausragende Bedeutung zu. Nur gerade eine der sieben Zürcher

<sup>24</sup> 39% (139, n=356)

<sup>25</sup> 40.7% (145, n=356)

<sup>26</sup> 75% (15, n=20). Namentlich in Andelfingen, Bülach, Elgg, Feuerthalen, Greifensee, Grüningen, Horgen, Kyburg, Marthalen, Neftenbach, Regensberg, Stäfa, Uster, Wald sowie Zürich. In Zürich konnte Rechenunterricht für eine der sieben Hausschulen, für die Armenschule und für die Kunstscheule (da allerdings Mathematik), nicht aber für die Deutsche Schule nachgewiesen werden. Keinen Rechenunterricht beinhalteten die Curricula in Bauma, Mettmenstetten, Pfäffikon, Regensdorf, Wädenswil und Wald. Für Eglisau und Winterthur fehlen die Angaben.

<sup>27</sup> Vgl. dazu die Antworten auf die Frage B. b. 21. der Schulumfrage von 1771. CD-ROM (Tröhler/Schwab 2006).

Hausschulen bot 1799 nachweislich Rechnen an und auch an den Deutschen Schulen wurde nicht gerechnet. Ausnahmen stellten die Kunst- und die Armenschule dar, wo Rechnen fester Bestandteil der Curricula war. Auch gab es bis zum Ende des 18. Jahrhunderts an den Zürcher Volksschulen keine breit etablierten Rechenlehrmittel.

Weitere Lerninhalte wie etwa Realien oder Französisch spielten 1799 so gut wie keine Rolle. Französisch wurde nur gerade an einer Schule, nämlich in Kyburg, unterrichtet, Realien nur an fünf Schulen, nämlich in Küsnacht, in Kirchster, in Fluntern und an zwei Stadtschulen, der Deutschen Schule in der größeren Stadt und der Hausschule von Lehrer Hirschgartner. Obwohl fünf Fälle es nicht erlauben, generelle Schlüsse zu ziehen, fällt doch auf, dass diese Schulen alle in Stadtnähe oder am rechten Ufer des Zürichsees lagen, die den „reichsten, wachsten und damit auch unruhigsten Teil des zürcherischen Gebietes“ und mit dem auch von Goethe im Zusammenhang mit Stäfa beschrieben wohlhabenden städtisch anmutenden Lebensstil eine besondere Region darstellten (Ulrich 1995, S. 492, S. 496; Pfister 1992, S. 252f.).

### 3 Schluss

Die Verteilungen der Curriculumstypen im untersuchten Raum legen zunächst einmal die grobe Unterscheidung eines nord-nordwestlichen von einem südöstlichen Raum nahe. Die reinen Lesecurricula beschränkten sich hauptsächlich auf das südöstlich gelegene Zürcher Oberland und auf die zentral gelegenen Übergangsgebiete, während die umfassenden Lese-Schreib-Rechencurricula eher in den nördlichen Teilen des Untersuchungsraumes sowie entlang der Ufer des Zürichsees und um die Stadt Zürich herum verbreitet waren. Diese Unterscheidung überlappt teilweise mit einer wirtschaftsgeschichtlichen Zweiteilung des Untersuchungsraumes in einen protoindustriellen Südosten und einen eher ackerbaulich-gewerblich geprägten Nordwesten sowie einer Übergangszone in der Mitte, wobei sich Nordwesten und Südosten auch hinsichtlich ihrer Vereinbarkeit von Arbeits- und Schulzeit der Kinder unterscheiden.<sup>28</sup> Im protoindustriellen Südosten bedeutete der Schulbesuch das ganze Jahr über einen Verzicht auf die Arbeitskraft des Kindes, während dies für die ackerbaulich-gewerblichen Gebiete nur im Sommer der Fall war, die Winterschule aber kaum mit dem kindlichen Arbeitseinsatz konfligierte. In den nordwestlichen, ackerbaulich-gewerblich orientierten Gebieten war der Schulbesuch entsprechend durchgängiger und insgesamt länger als im Südosten. Da aber über das Lesen und Auswendiglernen hinausgehende Kenntnisse und Fertigkeiten immer erst nach dem Erwerb einer grundsätzlichen Lesefähigkeit gelernt wurden, war die Verweildauer in der Schule ein wichtiges Kriterium bei der Erweiterung der Curricula. Nur wer länger in der Schule verblieb, kam folglich überhaupt dazu, sich mit über das zu Beginn ausschließlich praktizierte Lesen und Auswendiglernen hinausgehenden Lerninhalten zu

<sup>28</sup> Ulrich Pfister hat die Agrarstruktur des Kantons in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts grob entlang dieser drei Regionen beschrieben und den Kanton in ein Kornland im Nordwesten, einem viehwirtschaftlich geprägten Südosten sowie einem Übergangsgebiet (um Winterthur, Greifenseeeregion sowie das Knauer Amt) beschrieben. Dem unteren Seebecken wies er indes einen Sonderstatus zu, weil dort Weinbau, Feldhackbau, Viehhaltung mit Stallfütterung sowie Obstbau zu einem spezifischen, arbeitsintensiven Nutzungssystem kombiniert worden seien (Pfister 1992, S. 412f.). Hinsichtlich der Verbreitung der Protoindustrie vertrat Fritz Lendenmann eine Zweiteilung in einen bäuerlich-gewerblich geprägten Norden und Westen sowie einen gewerblich-industriell geprägten Süden und Osten, das heißt in einen von der Frühindustrialisierung erfassten bzw. nicht erfassten Kantonsteil (Lendenmann 1996, S. 167).

beschäftigen. Dass gerade auch entlang des Zürichsees, wo Protoindustrie, vor allem das anspruchsvollere Webereigewerbe zur Herstellung besonderer Stoffe wie Musseline und Seidenflor, aber auch aufwändige landwirtschaftliche Produktionsweisen verbreitet waren, die umfassenden Lese-Schreib-Rechencurricula angeboten wurden, läuft dieser Lesart zuwider. Eine vor allem auf die Produktionsstruktur fußende Argumentationsweise greift offensichtlich zu kurz. Vielmehr muss für diese Gebiete eine gewisse Orientierung an der städtischen Lebensart geltend gemacht werden, welche auch Affinitäten zu schulischer Bildung mit sich brachte. Möglicherweise gilt dies teilweise auch ähnlich für das in unmittelbarer Nachbarschaft zu den Städten Schaffhausen und Stein am Rhein sowie zum Kloster Rheinau gelegene Weinland. In den Seegemeinden sei es vor allem der mit der protoindustriellen Verlagstätigkeit verbundene Kontakt der Verleger mit der Stadt gewesen, der diese mit einer städtischen Lebensart sowie mit aufklärerischem Gedankengut in Berührung gebracht habe. Soziale Distinktion über Wohn- und Esskultur sowie über Kleidermoden und die Teilnahme an Frühformen bürgerlicher Öffentlichkeit etwa im Rahmen von Lesegesellschaften (vor allem in Wädenswil und Stäfa) und ein Interesse an Bildungsmöglichkeiten gelten als Merkmale der Rezeption einer solchen städtisch-bürgerlichen Kultur (Lendenmann 1996; Brändli 1995). Die Seegemeinden sind daher als eigener Raum sowohl vom Nordwesten als auch vom Südosten abzugrenzen. Doch auch die anderen beiden Räume im Nordwesten und im Südosten lassen sich nicht ausschließlich aus der Produktionsstruktur herleiten. Anhand der Geschlechterverhältnisse beim Besuch des Schreibunterrichts wurde aufgezeigt, dass Mädchen und Knaben unterschiedliche Rollen zugeordnet waren und diese Unterschiede hinsichtlich der Geschlechterrollenverständnisse wiederum auf einen nördlichen sowie einen südöstlichen Raum verwiesen.

Die Curricula an jedem Ort können daher vorläufig in drei Bildungsräume eingeteilt werden, welche regional geteilte Vorstellungen von Schule abbildeten. Diese Vorstellungen sind Amalgame zwischen für das gesamte Gebiet gültigen Normen und lokal und regional tradierten Praktiken, welche sich als praktisch realisierbare Wege zwischen eigenen Traditionen und Bedürfnissen sowie von außen an die einzelnen Schulen herangetragenen Reformdiskursen fachlicher sowie administrativ-legislativer Art ergaben. Diese Amalgame zwischen Tradition und Reform, so die hier vertretene These, verteilten sich allerdings nicht zufällig oder nach lokalen Bedürfnissen einzelner Schulgenossenschaften im Raum, sondern entlang größerer Regionen, die sich so als Bildungsräume mit durchaus überlappenden Randbereichen beschreiben lassen.

Die angesichts der gebotenen Kürze etwas holzschnittartig gebliebenen Überlegungen müssen sicherlich in weiteren Untersuchungen aufgegriffen und präzisiert werden. Dies gilt auch für die hier thesenartig formulierte Einteilung des untersuchten Gebietes in drei Bildungsräume. Dies könnte sich als lohnend erweisen, weil damit ein Mittelweg propagiert wird zwischen einer historiographischen Herangehensweise, welche Norm nicht von Praxis unterscheidet und einem Ansatz, der lokale Praktiken ausschließlich auf vor Ort gefällte Entscheidungen zurückführt. Beiden Ansätzen wird mit dem Konzept des Bildungsraumes die Annahme gegenüber gestellt, geteilte Vorstellungen von Schule hätten jeweils regional ausgegriffen und ließen sich als Räume mit offenen Rändern beschreiben. Diese Vorstellungen, die Amalgame zwischen material Realisierbarem und ideal Wünschbarem, und ihr Ausgreifen im Raum waren es, welche solche Bildungsräume konstituierten.

## Ungedruckte Quellen

Antworten auf die Stapfer-Enquête im Kanton Zürich (BAR B0 1421, B0 1470, B0 1471)  
Bestände zu den Hausschulen und Deutschen Schulen der Stadt Zürich (1549-1802) (Staatsarchiv Zürich, EI 18.1)

## Gedruckte Quellen

Anleitung für die Landschulmeister. Zürich: bey Orell, Gessner, Füesslin und Compagnie 1771  
Antworten auf die Schulumfrage von 1771: CD-ROM. In: Daniel Tröhler/Andrea Schwab (Hrsg.): Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft 1771/72. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006  
Erneuerte Schul- und Lehrordnung für die Schulen der Landschaft Zürich. Aus Hoch-Obrigkeitlichem Befehl zum Druck befördert. [Zürich]: [s.n.] 1778

## Literatur

Bloch Pfister, Alexandra: Priester der Volksbildung. Der Professionalisierungsprozess der Zürcher Volksschullehrkräfte zwischen 1770-1914. Zürich: Chronos 2007  
Brändli, Sebastian: Wirtschaftlicher und politischer Umbruch im ausgehenden Ancien Régime. In: Christoph Mörgeli (Hrsg.): Memorial und Stäfner Handel 1794/1795. Stäfa: Zürichsee Druckereien AG 1995, S. 55-70  
Braun, Rudolf: Industrialisierung und Volksleben. Veränderungen der Lebensformen unter Einwirkung der verlagsindustriellen Heimarbeit in einem ländlichen Industriegebiet (Zürcher Oberland) vor 1800. Winterthur: Rentsch 1960  
Bruning, Jens: Das pädagogische Jahrhundert in der Praxis. Schulwandel in Stadt und Land in den preußischen Westprovinzen Minden und Ravensberg 1648-1816. Berlin: Duncker & Humblot 1998  
Bütikofer, Anna: Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik. Bern: Haupt 2006  
Criblez, Lucien/Jenzer, Carlo: Aber warum sprechen wir von der Vergangenheit und der Gegenwart? Die Realität ist ein unteilbares Ganzes. Zur Situation und Entwicklung der Schulgeschichte in der Schweiz. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 17(1995), S. 210-238  
Ehrenpreis, Stefan (2007a): Das frühneuzeitliche Elementarschulwesen: Forschungsergebnisse und neue Fragestellungen. In: Juliane Jacobi (Hrsg.): Zwischen christlicher Tradition und Aufbruch in die Moderne. Das Hallesche Waisenhaus im bildungsgeschichtlichen Kontext. Tübingen: Verlag der Franckeschen Stiftungen Halle im Niemeyer Verlag 2007, S. 147-167  
Ehrenpreis, Stefan (2007b): Das Schulwesen reformierter Minderheiten im Alten Reich 1570-1750: Rheinische und fränkische Beispiele. In: Heinz Schilling/Stefan Ehrenpreis (Hrsg.): Frühneuzeitliche Bildungsgeschichte der Reformierten in konfessionsvergleichender Perspektive. Berlin: Duncker & Humblot 2007, S. 97-122  
Fuchs, Matthias: „Dies Buch ist mein Acker“: der Kanton Aargau und seine Volksschullesebücher im 19. Jahrhundert. Aarau: Sauerländer 2001  
Godenzi, Luca: Das Zürcher Privatschulwesen (1800-1820). In: Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education 2(2012), S. 176-192  
Goodson, Ivor F.: The Changing Curriculum: studies in social construction. New York: Peter Lang 1997  
Goodson, Ivor F./Hopmann, Stefan/Riquarts/Kurt (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln: Böhlau 1999  
Helfenberger, Marianne: Das Schulhaus als geheimer Miterzieher. Normative Debatten in der Schweiz von 1830 bis 1930. Bern: Haupt 2013  
Hellekamps, Stephanie/Le Cam, Jean-Luc/Conrad, Anne (Hrsg.): Schulbücher und Lektüren in der vormoderne Unterrichtspraxis. Wiesbaden: Springer VS 2012  
Hopmann, Stefan: Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln. Kiel: IPN 1988  
Horlacher, Rebekka/De Vincenti, Andrea: From Rationalist Autonomy to Scientific Empiricism: A History of Curriculum in Switzerland. In: William F. Pinar (Hrsg.): International Handbook of Curriculum Research. New York/London: Routledge 2013, S. 476-492

- Hunziker, Otto: Geschichte der Schweizerischen Volksschule in gedrängter Darstellung mit Lebensdaten der bedeutenderen Schulmänner und um das schweizerische Schulwesen besonders verdienter Personen bis zur Gegenwart. Zürich: Friedrich Schulthess 1881
- Iringer, Margrit: Landwirtschaft in der frühen Neuzeit. In: Niklaus Flüeler/Marianne Flüeler-Grauwyler (Hrsg.): Geschichte des Kantons Zürich. Band 2: Frühe Neuzeit – 16. bis 18. Jahrhundert. Zürich: Werd 1996, S. 66-125
- Jackson, Philip Wesley: *Life in Classrooms* (1968). New York: Teachers College Press 1990
- Jackson, Philip Wesley: Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In: Philip Wesley Jackson: *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan cop. 1992, S. 3-40
- Jakob, Reinhard: Schule in Franken und in der Kuroberpfalz 1250-1520. Verbreitung – Organisation – Gesellschaftliche Bedeutung. Wiesbaden: Reichert 1994
- Jakob, Reinhard: Spätmittelalterliche Schullandschaften in Franken und in Bayern 1250-1520. Ein Vergleich anhand ausgewählter Perspektiven und Beispiele. In: Helmut Flachenecker/Rolf Kiessling (Hrsg.): *Schullandschaften in Altbayern, Franken und Schwaben. Untersuchungen zur Ausbreitung und Typologie des Bildungswesens in Spätmittelalter und Früher Neuzeit*. München: Beck 2005, S. 157-182
- Kiessling, Rolf: Ansatzpunkte und Entwicklungstendenzen in den spätmittelalterlichen Schullandschaften Schwabens. In: Helmut Flachenecker/Rolf Kiessling (Hrsg.): *Schullandschaften in Altbayern, Franken und Schwaben. Untersuchungen zur Ausbreitung und Typologie des Bildungswesens in Spätmittelalter und Früher Neuzeit*. München: Beck 2005, S. 247-279
- Klinke, Willibald: Das Volksschulwesen des Kantons Zürich zur Zeit der Helvetik (1798-1803). Zürich: Lee-mann 1907
- Künzli, Rudolf: Curriculum und Lehrmittel In: Sabine Andresen et. al. (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz 2009, S. 134-148
- Lendenmann, Fritz: Die wirtschaftliche Entwicklung im Stadtstaat Zürich. In: Niklaus Flüeler/Marianne Flüeler-Grauwyler (Hrsg.): Geschichte des Kantons Zürich. Band 2: Frühe Neuzeit – 16. bis 18. Jahrhundert. Zürich: Werd 1996, S. 126-171
- Lundgreen, Peter: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. 1770-1918. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1980/81
- Mannmann, Anneliese (Hrsg.): *Geschichte der Unterrichtsfächer*, 3 Bände. München: Kösel 1983/84
- Meier, Thomas: Handwerk, Hauswerk, Heimarbeit. Nicht-agrarische Tätigkeiten und Erwerbsformen in einem traditionellen Ackerbaugbiet des 18. Jahrhunderts (Zürcher Unterland). Zürich: Chronos 1986
- Müller, Detlef K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1977
- Neugebauer, Wolfgang: Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen. Berlin: Walter de Gruyter 1985
- Neugebauer, Wolfgang: Kultureller Lokalismus und schulische Praxis. Katholisches und protestantisches Elementarschulwesen besonders im 17. und 18. Jahrhundert in Mitteleuropa. In: Peter Claus Hartmann (Hrsg.): *Religion und Kultur im Europa des 17. und 18. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main: Peter Lang 2004, S. 385-408
- Pfister, Ulrich: Die Zürcher Fabriques. Protoindustrielles Wachstum vom 16. zum 18. Jahrhundert. Zürich: Chronos 1992
- Pinar, William F. et. al.: *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang <sup>2</sup>2004
- Pinar, William F. (Hrsg.): *International Handbook of Curriculum Research*. New York: Routledge <sup>2</sup>2013
- Rosenmund, Moritz: Volksbildung als Verzichtleistung: Annäherung an die politische Ökonomie des Zürcher Landschulwesens im 18. Jahrhundert. In: Daniel Tröhler/Andrea Schwab (Hrsg.): *Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft 1771/72*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt <sup>2</sup>2006, S. 51-63
- Sauer, Michael. „Vom Nutzen des Gewitters“. Paradigmen elementarer naturkundlicher Unterweisung im 19. Jahrhundert. In: *Neue Sammlung* 32(1992), Heft 1, S. 134-153
- Scheller, Hans Ulrich: Das Bild des Mittelalters an den Zürcher Volksschulen: ein Beitrag zur Geschichte des Geschichtsunterrichtes und der volkstümlichen Historiographie. Zürich: Juris-Druck 1973
- Schmidt, Heinrich Richard: Schweizer Elementarschulen im 18. und 19. Jahrhundert zwischen Konfession und Lebenswelt. In: Claudia Crotti/Philipp Gonon/Walter Herzog (Hrsg.): *Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt 2007, S. 31-52
- Tröhler, Daniel/Schwab, Andrea (Hrsg.): *Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft 1771/72*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt <sup>2</sup>2006

- Ulrich, Conrad: Das 18. Jahrhundert. In: Niklaus Flüeler/Marianne Flüeler-Grauwer (Hrsg.): Geschichte des Kantons Zürich. Band 2: Frühe Neuzeit – 16. bis 18. Jahrhundert. Zürich: Werd 1996, S. 364-511
- Ziegler, Peter: Die linksufrigen Zürichsee-Gemeinden im Stäfner Handel. In: Christoph Mörgeli (Hrsg.): Memorial und Stäfner Handel 1794/1995. Stäfa: Zürichsee Druckerei AG 1995, S. 207-224

## Abbildungen

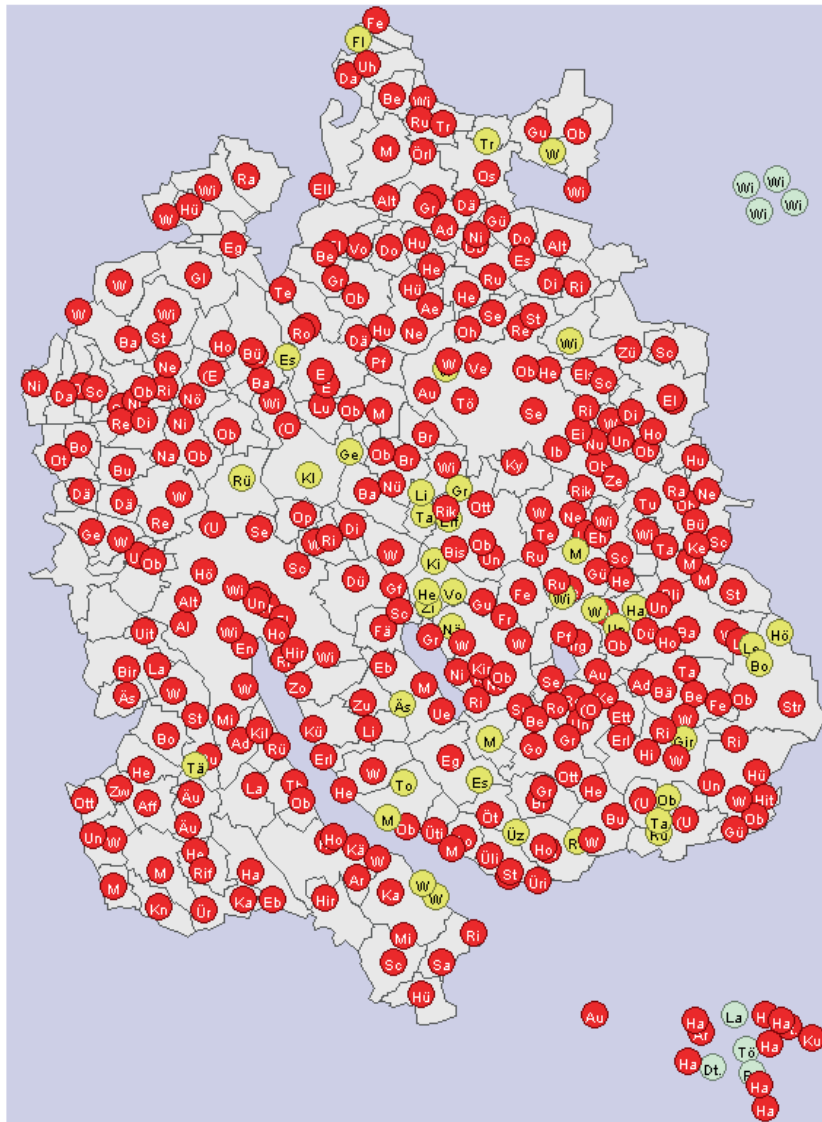


Abb. 1: Reine Lesecurricula (1799)

- Reine Lesecurricula
- Curricula mit anderen Lernbereichen
- Keine Angaben



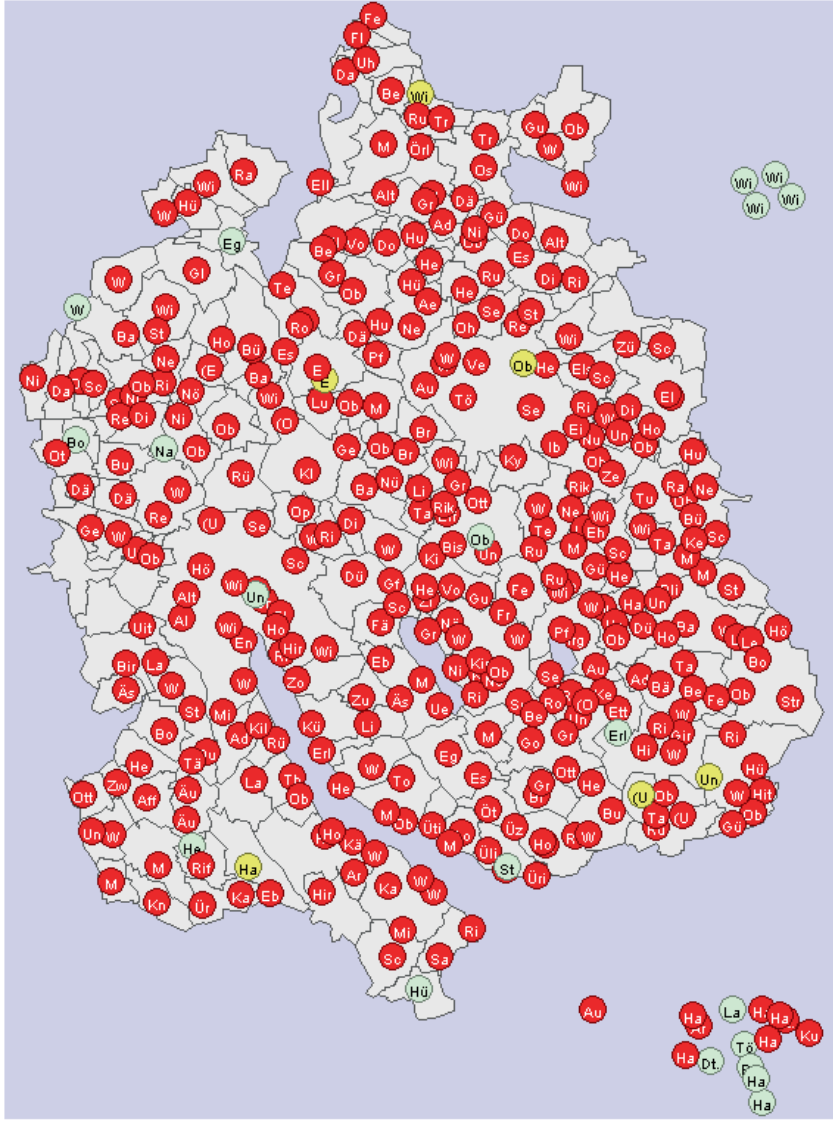


Abb. 2: Lese-Rechencurricula (1799)

- Lese-Rechencurricula
- Curricula mit anderen Lernbereichen
- Keine Angaben

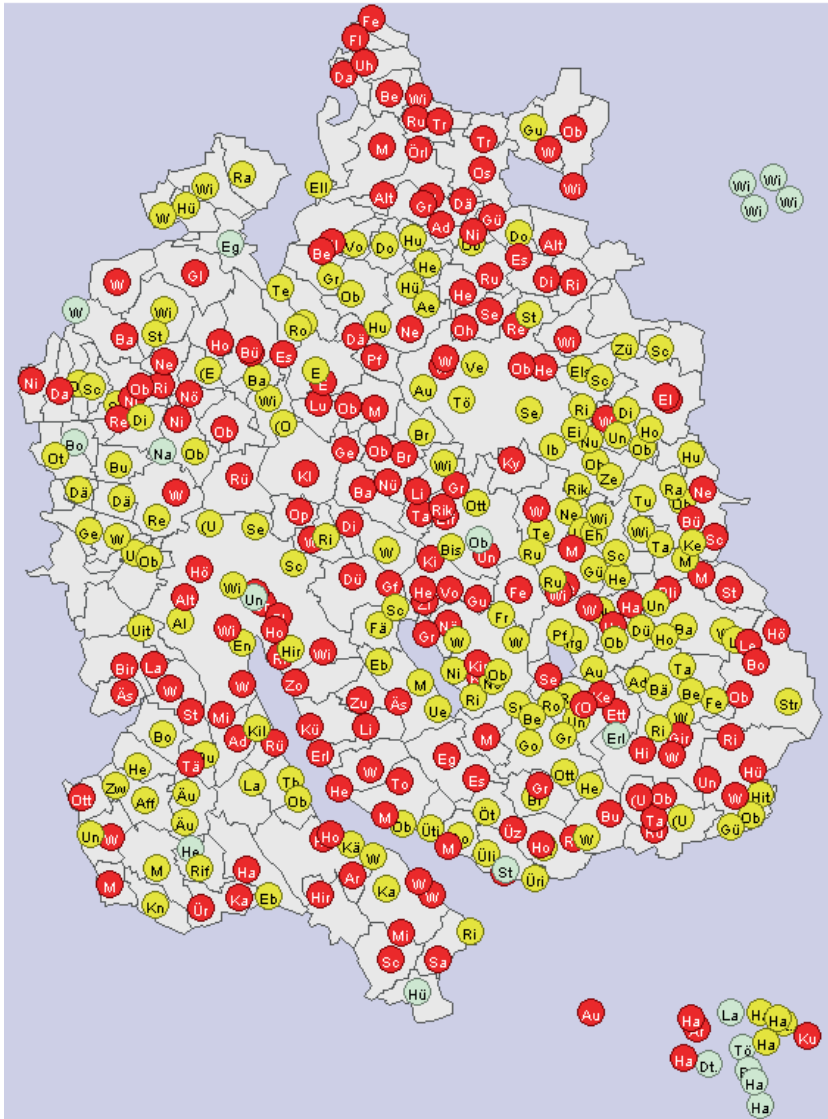


Abb. 3: Lese-Schreibcurricula (1799)

- Lese-Schreibcurricula
- Curricula mit anderen Lernbereichen
- Keine Angaben

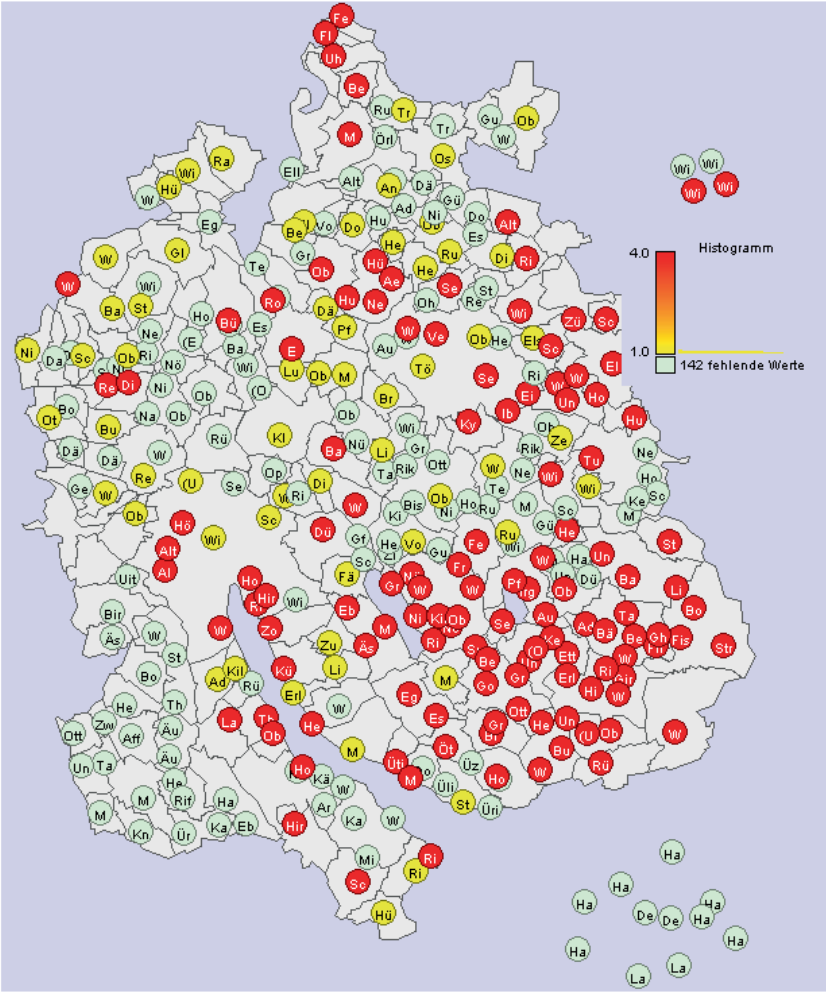
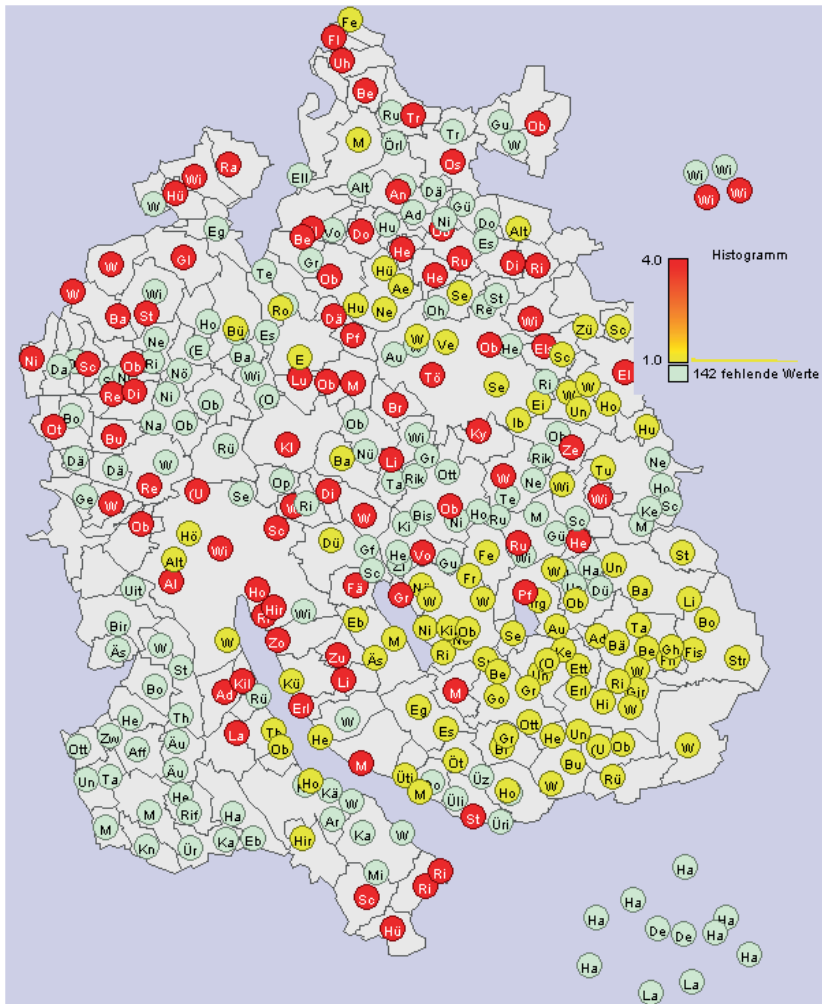


Abb. 4: Schulen, an welchen mehrheitlich die Knaben schreiben lernen (1771)

- Schulen, an welchen mehrheitlich die Knaben schreiben lernen
- Andere (alle Schulkinder oder je ein Teil der Knaben und der Mädchen lernen schreiben)
- Keine Angaben



**Abb. 5:** Schulen, an welchen je ein Teil der Knaben und der Mädchen schreiben lernt (1771)

- Schulen, an welchen je ein Teil der Knaben und der Mädchen schreiben lernt
- Andere (alle Schulkinder oder mehrheitlich die Knaben lernen schreiben)
- Keine Angaben

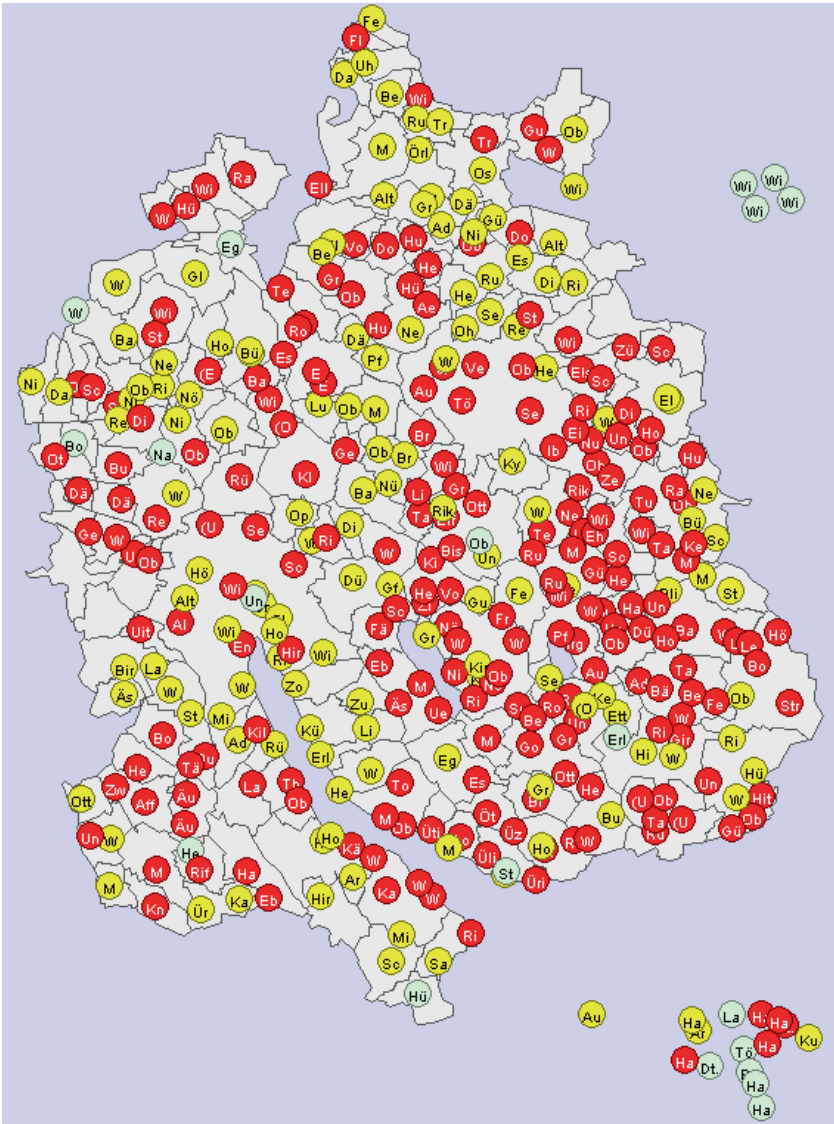


Abb. 6: Lese-Schreib-Rechencurricula (1799)

- Lese-Schreib-Rechencurricula
- Curricula mit anderen Lernbereichen
- Keine Angaben

## Schreibunterricht in der Schweiz um 1800

In ihrer Studie *Alphabetisierung und Lektüre* untersucht Marie Louise von Wartburg-Ambühl die Bevölkerungsverzeichnisse der Zürcher Landschaft der Jahre 1630 bis 1774. Die Autorin will den Eindruck vermitteln, dass verschiedene äußere Faktoren den Alphabetisierungsprozess begünstigten oder hemmten. So hält sie es für methodisch angemessen, jene Momente herauszugreifen, die in der jeweiligen Region diese Entwicklung beeinflussten (Wartburg-Ambühl 1981, S. 55). In Anlehnung an Rudolf Braun stellt sie insgesamt sechs Regionen zusammen, „die in ihren wirtschaftlichen, sozialen und rechtlichen Strukturen, aber auch in den gegebenen geographischen und klimatischen Verhältnissen“ (ebd., S. 24) übereinstimmen: die Ackerbau-, Stadt- und Seegemeinden, das von ihr als „Mischzone“ bezeichnete Übergangsgebiet zwischen Ober- und Unterland, das „Knouner Amt“ und schließlich das Zürcher Oberland, die beide protoindustriell geprägt waren (ebd.).

Ihren Auswertungen zufolge war die Schreibfähigkeit – die bei Männern tendenziell höher lag als bei Frauen – in den untersuchten Räumen weit weniger entwickelt als die Lesefähigkeit: Für das 17. Jahrhundert ermittelte sie Werte zwischen 0% und 30%, für das 18. Jahrhundert Werte zwischen 0% und 60%. Dass es sich lohnen könnte, die von Wartburg-Ambühl ausgewerteten Bevölkerungsverzeichnisse noch genauer zu untersuchen, hat Alfred Messerli an zwei regionalen Beispielen vorgeführt. Er konnte zeigen, dass in der Kirchgemeinde Nänikon (Kanton Zürich) nicht der Einzelne, sondern *die Familie* „literale Bezugsgröße“ war: 45,9% der Familien konnten 1707 lesen und schreiben, während in der stadtnahen Kirchgemeinde Veltheim (Kanton Aargau) der *Einzelne* als Bezugsgröße in Erscheinung trat; dort konnten 1721 insgesamt 71,1% der Bevölkerung bereits lesen und schreiben (Messerli 1999, S. 314). Doch wie wurde damals schreiben gelernt und unterrichtet? Welche Methoden standen zur Verfügung und welche Bildungsinhalte wurden vermittelt?

In diesem Beitrag soll der Elementarschreibunterricht am Ende der frühen Neuzeit an einer Kontaktregionen in der Schweiz dargestellt werden. Untersuchungsfeld bildet das protestantische Oberemmental (Kanton Bern) und das direkt angrenzende katholische Entlebuch (Kanton Luzern). Ein Vergleich dieser Kontaktregion wird die regionalen Unterschiede in Hinblick auf Verbreitung, Nutzung und Vermittlung von Schriftlichkeit offenlegen. Zunächst ist festzuhalten, dass das Emmental mit seiner weitverzweigten Handelstätigkeit eine gewisse Ausnahme darstellt: es zeichnete sich durch eine gut funktionierende Wirtschaft aus, was umfassende Kenntnisse im Schreiben und Rechnen erforderte, sowie durch eine bildungsbeflissene Landbevölkerung mit hoher Affinität zu sozialer Mobilität. Das Entlebuch verharrte um 1800 noch in seinen alten Agrarstrukturen und war dadurch wirtschaftlich weniger fortgeschritten als das Emmental. In beiden

Regionen war der Schulunterricht von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst. Außer der Schreibmotivation der Kinder, den Kenntnissen und dem Bildungsgrad der Lehrer, spielten vor allem topographisch-klimatische sowie wirtschaftliche Aspekte eine Rolle, ob die Kinder regelmäßig zur Schule gehen konnten oder ob sie wegen anfallender Arbeit, gefährlichen Schulwegen oder schlechten Wetters zuhause bleiben mussten. Konfessionelle Belange hatten keinen unmittelbaren Einfluss auf den Schreibunterricht. Die zunehmende Dominanz des Schreibunterrichts innerhalb des Schulcurriculums um 1800 muss von sozioökonomischen und nicht von konfessionskulturellen Faktoren betrachtet werden.

Fundament der vorliegenden Untersuchung bilden die Antworten der *Stapfer-Enquête* von 1799 sowie die zeitgleich verfassten Schulberichte der Erziehungsräte und Schulinpektoren. Die Quellenlage ist teils lückenhaft, da die Antworten aus dem Entlebuch fehlen. Erhalten geblieben sind jedoch ausführliche Übersichtstabellen, die von Franz Regis Krauer, dem Bruder des Schulreformers Nirvad Krauer, 1798 anhand von Inspektorsberichten zusammengestellt wurden. Die ausführlichen Berichte aus dem Distrikt Oberemmental gingen durch mehrere Hände, bevor sie an den helvetischen Bildungsminister Philipp Albert Stapfer (1766-1840) retourniert wurden. Sechs Antworten sind zusätzlich mit Anmerkungen der Pfarrer oder der Gemeindeschreiber versehen, die die Richtigkeit der Aussagen bestätigten oder das Niedergeschriebene kommentierten.

Bezeichnend ist, wie lokalpolitisch das Schulwesen noch zur Zeit der Helvetik organisiert war und weiterhin kirchlicher Obhut unterlag. Stapfer war zwar offiziell für die Ernennung neu zu erwählender Lehrkräfte zuständig, doch überließ er die Entscheidung oft den Pfarrern oder den lokalen Beamten. Ohne die Unterstützung der Kirche waren die Reformen nicht durchzusetzen, was sich an den bildungspolitischen Maßnahmen ablesen lässt, die Stapfer als Grundvoraussetzung für das Überleben der Republik erkannte: Die aktive Einbindung der Pfarrer in den Bildungsbetrieb. Sie waren es auch, die den heranwachsenden Kindern einen weiterführenden Schreibunterricht erteilten. Zudem blieben sie Ansprechpartner für Schulmeister und Eltern, Vertrauensperson der Gemeinde, Vermittler behördlicher Erlasse und Schulordnungen und gehörten der neuen Schulaufsichtsbehörde an. Oft waren es die Pfarrer, die die Antworten der Lehrer durchsahen und mit Anmerkungen oder Zusätzen versehen, vielleicht gar selbst geschrieben haben, da sie eine schöne und lesbare Hand beherrschten, zudem in der Rechtschreibung sicherer waren.

Den Lehrern war beim Abfassen ihrer Texte (die durch mehrere Beamtenhände gingen) durchaus bewusst, dass sie sich mit ihren ‚offiziellen‘ Antworten der höheren Instanz gegenüber nicht nur rechtfertigten, sondern auch eine Art Selbstportrait darboten. Ihre Beschreibungen wurden durch den veränderten Zeitgeist beeinflusst, was auch eine Wandlung ihrer Selbstwahrnehmung nach sich zog, indem sie sich innerhalb einer zerfallenden Ordnung frei schrieben, der sie Jahrzehnte lang unterworfen waren. Ihre je eigene Perspektive versuchten sie nachvollziehbar, glaubwürdig und gerechtfertigt darzustellen. Bei der Bearbeitung der Fragen ging es den Lehrern nicht allein um das Sammeln, Ordnen und Darstellen ausgewählter Fakten, sondern stets auch um die Aufwertung ihres Berufes. So blieb ihnen höchstwahrscheinlich auch nicht der Popanz des „untauglichen“ Schulmeisters verborgen, wie er in den Volksaufklärungsschriften, aber auch in der satirischen Unterhaltungsliteratur anzutreffen ist:



Nichts aber, was mir mehr misfiel, habe ich gefunden, als die Einrichtung der Schulen, worinn die Kinder das Lesen und Schreiben lernen. Die Schulmeisterdienste werden mit Leuten besetzt, die zu andern Aemtern untauglich sind. Wenn je einer einen ehrlichen Hausbuchstaben schreibt, und eine feste Hand zum prügeln hat, so kann er sich Hofnung machen, bey der nächsten Promotion ein Schulmeister zu werden. Ich begab mich selbst in eine Schule, die Art des Unterrichts zu sehen. Der Schulmeister hielt dem Kinde eine Ruhte über dem Kopfe, und versetzte ihm eines, wenn es nicht so ungeschickt buchstabirt, wie er. Schreiben mußte es schön, und dann hatte es nichts mehr zu bedenken, wenn es auch tausend Schreibfehler machte.

(Braun 1770, S. 106)

## 1 Die Region

Schulmeister Peter Gotier lebte mit seiner Frau und drei Kindern in einem abgelegenen Flecken namens Bomattschachen. Seit 12 Jahren versah er dort den Schuldienst, obwohl er kein ausgebildeter Lehrer, sondern gelernter Zimmermann war. Bomattschachen gehörte zur Zeit der Helvetischen Republik zum südöstlich gelegenen Distrikt Oberemmental, der 25 kleinere und größere Ortschaften zählte. Mit seinen etwa 15'000 Einwohnern grenzte der Distrikt an das katholische Entlebuch, dem südlichsten Teil des Nachbarkantons Luzern. Dieses Tal war noch im 19. Jahrhundert kaum verkehrerschlossen. Es wurde zum Verwaltungsdistrikt Schüpfheim umbenannt, der rund 12'000 Einwohner hatte sowie neun kleine, meist arme Gemeinden.

Im Emmental und Entlebuch lebte das Gros der Bevölkerung überwiegend von der Land- und Alpenwirtschaft; für das Entlebuch kam noch die Waldwirtschaft hinzu; für das Emmental gewann der Gewerbehandel zunehmend an Lukrativität; von den Markt- und Gewerbezentren Burgdorf und Langnau profitierten auch die Entlebucher Händler und Kaufleute. „Ein Vergleich mit anderen bernischen Landesteilen würde vermutlich ergeben, dass das Emmental in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wirtschaftlich am besten entwickelt war. Der Export von Holz, Käse, Pferden, Leinwand brachte Geld und Verdienst ins Land“ (Häusler 1986, S. 30). Hinzukam, dass dort die Pferdezucht „unter kräftiger Förderung der Obrigkeit im 18. Jahrhundert einen raschen Aufschwung nahm und italienische und französische Händler ins Land lockte“ (ebd.). Die Heimarbeit, so eine Darstellung von 1822, brachte vielen Familien ein Zusatzeinkommen,

indem die meisten, neben einem sorgfältigen Landbau, eine Menge schöner Leinwand aller Art [...], viele Baumwollenwaren, Linnen- und andere Bänder verfertigen und damit einen einträglichen Handel treiben. Daher herrscht unter den Landleuten weniger Gegenden so blühender Wohlstand, wie im Emmenthal. (Lutz 1822, S. 195)

Der Wohlstand im Emmental hatte sich nach Meinung von Markus Lutz aus folgenden Gegebenheiten hergeleitet: „In der Landwirthschaft waltet ein besonderer Geist der Ordnung; und nirgends zeigen sich die Vortheile einer wohlüberlegten Verbindung der Handelschaft und des Kunstfleißes mit dem Landbau so deutlich als hier“ (ebd.). Die rasante Entwicklung des Emmentals hatte der Berliner Gelehrte Johann Gottlieb Karl Spazier (1761-1805) in seinen *Wanderungen durch die Schweiz* (1790) so beschrieben:

Es ist bekannt, und ich fand es überall vollkommen bestätigt, daß die Bauern im Emmenthal sehr wohlhabend sind. Es giebt sogar sehr Vermögende unter ihnen, die aber ebenfalls unglaublich von der Proceßsucht angesteckt sind, welche die Advokaten in Bern gehörig zu nutzen und zu unterhalten wissen. (Spazier 1790, S. 382)

Der Entlebucher Bauer aber, der sich vorwiegend mit Viehzucht und Käsehandel abgab, war nach Meinung von Schulinspektor Joseph Stalder (1757-1833) „unbekannt noch mit mehrern Gemächlichkeiten des Lebens, und darum weniger herumgerüttelt durch außerwesentliche Bedürfnisse, begnügt sich also mit seinem Eigenthum, und denkt nur an Verbesserungen, so weit es die Nothdurft fordert“ (Stalder 1797, S. 139). Der Grund für diese „hirtliche Ruhe“ in Abgeschiedenheit war der geografischen Lage geschuldet. Für den wirtschaftlichen Vorsprung des reformierten Emmentals fand Johann Georg Heinzmann 1796 eine plausible Erklärung: „Man findet in diesem reichen Emmenthal Landleute, die die Handelschaft mit Sachkenntniß treiben; die Kaufmannschaft ordentlich erlernen; ihre Söhne gehen auf Reisen, und sie schreiben und rechnen wie die städtischen Komptoristen“ (Heinzmann 1796, S. 361). Heinzmanns Entdeckung für die Ursachen der Prosperität waren: Bildung, Geschäftstüchtigkeit und Mobilität.<sup>1</sup> Durch diese Qualitäten war den Emmentalern ein Selbstvertrauen zugewachsen, wodurch sie andere Kantone überflügelten. Zwar reiste auch der Entlebucher in die nähere Umgebung und gelangte in fremde Länder, doch höchstens als einfacher Soldat. Silvio Bucher schätzt daher die Analphabetenquote im Entlebuch auf über neunzig Prozent (vgl. Bucher 1974, S. 120); eine Quote, die meines Erachtens zu hochgegriffen ist, angesichts der 1801/02 tatsächlich greifenden Reformmaßnahmen im Kanton Luzern. Zudem darf die erdrückende Armut in den Schächen und Tälern des Emmentals nicht verschwiegen werden, die in keiner anderen Region größer war als dort und zu einer gewaltigen Auswanderungswelle führte. Zwischen den beiden Landesteilen hatte seit jeher ein reger kultureller und wirtschaftlicher Austausch bestanden. Jedoch ging Bern nach der Reformation mit seiner neu geschaffenen Landeskirche „mit scharfen Mitteln“ gegen abweichende Glaubensmeinungen und Sittenverstöße vor:

Neben gewollten hatte die Reformation noch eine ungewollte, nicht minder einschneidende Wirkung. Der Glaubenswechsel errichtete zwischen dem katholisch gebliebenen Entlebuch und dem reformierten Emmental eine Schranke. Da der Glaubenshass Heirat und Umzug über die Grenze verbot, war eine Vermischung mit den Nachbarn unmöglich geworden. (Häusler 1986, S. 28f.).<sup>2</sup>

Zwar ging die Emmentaler und Entlebucher Bevölkerung im Bauernkrieg von 1653 gemeinsam gegen die städtische Obrigkeit vor, um für ihre alten Ortsrechte zu kämpfen, doch wurde diese Allianz bereits drei Jahre später im Villmergerkrieg von 1656 wieder aufgelöst. Noch 1790 war Spazier der Ansicht, dass es noch „lange währen“ wird, „ehe wahres nachbarliches Zutrauen und brüderliche Eintracht unter beyden Theilen“ herrschen werde: „Es ist sehr albern, aber wahr, mit Aengstlichkeit und Scheu geht ein protestantischer Bauer durch eine katholische Gegend und vermeidet so viel er kann die Gemeinschaft mit andern Glaubensgenossen“ (Spazier 1790, S. 391). Diesen düsteren, tendenziellen Aspekten sei ein erhellendes Gegenbeispiel angefügt: 1796 wurde im Ent-

<sup>1</sup> Die skandinavische Volkskunde konnte Anfang der 1980er-Jahre anhand von Tagebüchern nachweisen, dass der Bauer der vorindustriellen Zeit durchaus mobiler war, als man bis dahin vermutete: „Die Bauern [...] haben ein weites wirtschaftliches Betätigungsfeld. Sie sind ständig in Bewegung, weit von zu Hause reisend, um zu kaufen und zu verkaufen, oder zu anderen Zwecken. Sie verbringen viele Tage des Jahres auf der Straße: zu Fuß, fahrend oder zu Pferde“ (Stoklund 1982, S. 14f.).

<sup>2</sup> Später kam es durchaus zu eheliche Vermischungen. So konnte Silvio Bucher für das katholische Escholz-matt (Kanton Luzern) nachweisen, dass dieser Ort im frühen 18. Jahrhundert die meisten religiösen Konvertiten durch Einheiratung aus dem Bernbiet aufnahm (vgl. Bucher 1974, S. 50).

lebuch eine überkonfessionelle Lesegesellschaft ins Leben gerufen (vgl. Erne 1988), zu deren Gründern der Schangnauer reformierte Pfarrer und spätere Schulinspektor Samuel Engimann (1748-1820) und sein katholischer Amtskollege Franz Xaver Schufelbühl (1759-1836) aus Marbach gehörten. Noch zu Beginn des 18. Jahrhunderts, schreibt Rudolf Ramseyer, wäre die Bildung einer beide Konfessionen umfassende Gesellschaft undenkbar gewesen (Ramseyer 1981, S. 38). Paul Bernet zufolge hatte eine konfessionelle Verständigung in einem profanen Milieu noch nicht die Verletzung religiös-dogmatischer Inhalte zu bedeuten. „Aber es war schon ein Fortschritt, innerhalb einer noch erratischen, wenig geöffnete Katholizität polemikfrei Kontakt mit Andersgläubigen zu pflegen“ (Bernet 1993, S. 754). Die unmittelbare Nachbarschaft, die Weltoffenheit der Pfarrer und der Versuch, die St. Urbaner Normalmethode in allen katholischen Schulen einzuführen, hatte auch für zwei Oberemmentaler Schulen, in denen Engimann die Oberaufsicht hatte, Konsequenzen. Zur St. Urbaner Normalmethode sei an dieser Stelle so viel angemerkt: Nach 1750 kam es durch bildungspolitische Bemühungen in einigen katholischen Territorien Europas zu einer Neuordnung und Vereinheitlichung des Unterrichtswesens. Es wurden sogenannte Normal-, Haupt- und Trivialschulen gegründet, für die eigene Schul- und Methodenbücher verfasst wurden, darunter auch solche für den Schreibunterricht. Diese Bücher zeichnen sich vor allem durch ihre Anspruchslosigkeit und Schlichtheit aus, was sich auch im Druck und in der materiellen Qualität widerspiegelt. Sie waren für den praktischen Gebrauch im allgemeinen Schulunterricht vorgesehen. Das wichtigste Kriterium dieser Schreiblehren war: billig, machbar und leicht verständlich zu sein. Angeregt durch die Berliner Realschule (gegründet 1747) und den Methoden Johann Friedrich Hähns (1710-1789), war es der Augustinerabt Johann Ignaz Felbiger (1724-1788) der im preußischen Schlesien und in Österreich das katholische Schulwesen durch seine Saganische Lehrart maßgeblich prägte. Auf protestantischer Seite wurden seine Bemühungen mit regem Interesse verfolgt, kritisiert und zum Teil abgelehnt. Dass ihm durch den Protestanten Hähn ein Vorbild erwuchs, der mit seiner Tabellen- und Literalmethode unter Pädagogen großes Aufsehen erregte, verschwieg der Abt allerdings und führte die erprobten Methoden auf alte oder katholische Autoren zurück (vgl. Krömer 1966, S. 242). Die zentralen Forderungen Felbigers waren der Zusammenunterricht, die Klasseneinteilung und das Zusammenlesen. Der Schreibunterricht hingegen war nur beziehungslos an den Leseunterricht angehängt und da nicht alle Kinder in den Schulen schreiben lernten, hatte Felbiger die Anregung Hähns nicht aufgegriffen, die unterste Klasse beim Lesen zugleich mit dem Schreiben zu beschäftigen (vgl. ebd., S. 83). Im südwestdeutschen Raum wurden Felbigers Schulreform in Mainz, Trier, Bamberg und Würzburg aufgegriffen (vgl. Hug 1920, S. 199). Auch für einige katholische Kantone der Schweiz wurden Felbigers Schulreformen richtungsweisend. Die im Kanton Luzern angesiedelte Zisterzienserabtei St. Urban spielte bei der Verbreitung der Normalmethode, die sie aus Österreich importiert hatte, eine besondere Rolle.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Die Normalmethode (zu den Begriffen Normale oder Normalschule vgl. ausführlich Hug 1920, S. 196ff.) brachte auf der Fächerebene keine nennenswerten Neuerungen. Der Lernstoff blieb im Grunde derselbe, nur was seine didaktische Vermittlung betrifft, kam es zu grundlegenden Veränderungen und Neuüberlegungen. „In der Normalmethode, wie sie von P. Nivard Krauer nach Felbigers Vorbild weiterentwickelt und auf die schweizerischen Gegebenheiten zugeschnitten worden war, spielte das Auswendiglernen immer noch eine zentrale Rolle. Im Lesen, Schreiben, Rechnen und im Aufsatzunterricht war es den St. Urbaner Reformern hauptsächlich darum zu tun, den Schülern möglichst rasch die für das praktische Leben notwendigen Fertig-

Der Schreibunterricht sollte nach festgelegten Regeln und Methoden ablaufen, die jeder Lehrer, der nach der Normale unterrichtete, streng einzuhalten hatte. So erhoffte man sich einen Anstieg des Leistungsniveaus und einen Zeitgewinn.

## 2 Die Schulwege und Schulhäuser

In beiden Distrikten lagen die Schulen ungünstig; die Bergschulen waren für die Kinder wetterbedingt teilweise kaum erreichbar. Die Schulwege waren weit und vor allem im Winter für kleinere Kinder gefährlich: „bei einigen 3. stunden, und böse wege“ (BAR 1454, fol. 21).<sup>4</sup> Um 1800 zählte der Distrikt Schüpfheim 1679 „schulfähige Kinder“<sup>5</sup>, doch von diesen besuchten nur etwa 687 regelmäßig die Schule. Der Erziehungsrat klagte deshalb noch 1801:

Man erkläre sich das Missverhältnis zwischen den schulbesuchenden und schulfähigen Kindern im Lande Entlebuch hauptsächlich daher, weil es durchgängig ein Bergland ist, und weil es folglich den Kindern wegen der Entfernung der Wohnungen von der Hauptschule, wegen dem öfters schlimmen und veränderlichen Wetter u.s.f., wie der Inspektor bemerkt, in diesem Bezirke weniger, als irgendwo, möglich wird, zur Winterzeit die Schule zu besuchen. (Bericht 1801, S. 54)

Auch im Oberemmental waren ähnliche Klagen zu hören. Aus Frittenbach, einem kleinen Ort mit 115 schulpflichtigen Kindern<sup>6</sup>, hieß es an Stapfer:

Von den besuchungen der schulen, geschieht es unter schiedenlich, nach dem der Winter hart oder milt ist, zu Zeiten gibt es wenig, zu Zeiten gibt es zwischen 20. 30. 40 [Kindern] und so fort. Es sind Viele Häuser ungelegen, und fern zur Schul, das kleine Kinder in vielem Schnee und kaltem Weter, nicht möchten zu der Schul kommen. (BAR 1429, fol. 73)

Schlechte und weite Wege und Witterungszufälle machten Bergschulen schwer erreichbar und waren eine potenzielle Gefahr, weshalb voraussichtige Eltern ihre Kinder zu Hause unterrichteten. Gottlieb Siegmund Gruner sagt 1801 Aufschlussreiches:

Auch weiß ich – doch nur im Emmenthal – von Hausvätern, die wegen Entfernung oder schlechter Beschaffenheit der öffentlichen Schule blos für ihr Haus einen eigenen Lehrer halten, an dessen Unterricht sie allenfalls auch etwann arme Nachbars Kinder unentgeltlich Theil nehmen lassen. Diese Hauslehrer sind öfters aus dem Canton Zürich und werden eher auf Wochen oder Monate, als ganze oder halbe Jahre angestellt, auch wie es die Umstände bringen, zu Holz- und Feld-Arbeit gebraucht (Gruner 1801, S. 105f.).<sup>7</sup>

---

keiten beizubringen. Sie hielten sich weitgehend an die Tradition, ans Auswendiglernen und Kopieren. Geistesübungen, wie sie beispielsweise Pestalozzi betrieb, lag ihnen noch fern“ (Wicki 1990, S. 445). Wickis Überlegungen gehen inhaltlich auf Hug 1920, S. 257 zurück.

<sup>4</sup> Kanton Luzern, Distrikt Schüpfheim, Gemeinde Romoos.

<sup>5</sup> Als „schulfähig“ wurden von den Erziehungsräten und Schulinspektoren Kinder zwischen 7 und 17 Jahren bezeichnet.

<sup>6</sup> 69 Knaben und 46 Mädchen.

<sup>7</sup> Schon Ernst Schneider fand es auffällig (1905, S. 47), dass Lehrer aus Zürich angestellt wurden, ohne jedoch den Sachverhalt zu klären. Bei diesen Hauslehrern handelte es sich um junge Theologen aus Zürich. Die Arbeitsmarktsituation für angehende Pfarrer war in dieser Zeit sehr angespannt. Die Wartezeit dieser Leute konnte ab den 1770er-Jahren bis zu siebzehn Jahren dauern, bis sie eine vollwertige Pfarrstelle erhielten. Somit war die Zahl der Expektanten, die auf Anstellung warteten, sehr hoch. Sie waren während dieser Warteperiode häufig als Vikare oder Hauslehrer angestellt, nicht nur im Zürcher Herrschaftsgebiet, sondern auch in anderen reformierten Gegenden, sogar in Süddeutschland. „Die häufigste Beschäftigungsart stellen-

Nur etwa die Hälfte der Ortschaften im Oberemmental besaßen eigene Schulhäuser. Üblicher war es, sich in Bauernhäusern einzumieten: „ist nur eine schlechte Schulstube, in des Bürger Peter Räbers, des Wihrts allda, Behausung. N.B. nicht im Wirths sondern in einem andern Hause“ (BAR 1429, fol. 86).<sup>8</sup> Im Entlebuch mangelte es ebenfalls an zweckmäßiger unterrichtsgerechten Einrichtung: „Die Schulstunden mussten in engen, unfreundlichen Privatwohnungen, welche einen klassenweisen Unterricht nicht zuließen, abgehalten werden“ (Bucher 1974, S. 213). Im gesamten Distrikt gab es nur in Marbach ein richtiges Schulhaus. Aber die „gestiftete Schule zu Marbach ist in schlechtem Stande. Von 163 schulfähigen Kindern besuchen nur 40 die Schule“, heißt es noch am 3. Dezember 1801 im Bericht des Erziehungsrates (Bericht 1801, S. 56). Schulinspektor Stalder zeigte sich geradezu verärgert über die hiesige Situation:

Diese Gemeinde faste keine Nebenschule in sich; es ist fast undenkbar, warum so wenige Kinder die Schule besuchen, da es doch die einzige Gemeinde ist, für die eine eigene Schule gestiftet ist. Wahrlich! wenn es so fortgeht, wie itzt und schon in vordern Zeiten, so wird der Zweck dieser so wohltätigen Stiftung nie erreicht; aber die Eltern, wie ich mir denke, glauben, wenn ich mein Kind dies Jahr nicht schicke, so will ich's über's Jahr thun; und so bleibt's auch auf's Jahr unterwegen, u. endlich auf immer. Wie die Eltern darüber so gleichgültig denken, so thut's auch die Munizipalität selbst. (STALU AKT 24/124 B. 3)

Um den Mangel fehlender Schuleinrichtungen abzuhelpen, wurden „in einigen Gemeinden [...] Privatschulen gehalten; sie mussten wegen Entlegenheit einzelner Gegenden von der gemeinschaftlichen Schule, und wegen der Menge der Schuldürftigen Kinder nicht nur zugelassen, sondern einigermaassen gern gesehen werden“ (Bericht 1801, S. 11). Obwohl diese Privatschulen nur unregelmäßig besucht wurden, so ist ihr Vorhandensein doch als Ausdruck allgemeinen Interesses zu sehen, Kindern Bildungschancen zu eröffnen. 7 der 25 Lehrer aus dem Oberemmental haben geeignete Schulräume angegeben.<sup>9</sup> Aus Schüpbach kam die Erfolgsmeldung:

Ich Schul diener, habe Anno 1795. auf mein kleines Gütchen ein Haus bauen lassen auf mein eigen Umkosten, daran ich eine Stube habe machen lassen; darin für 100. Kinder Raum ist, dann sie ist 30. Schuh in die länge, und 15. Schuh in die breit. (BAR 1429, fol. 105)

Aufgrund der weiten Wege konnten nur wenige Kinder die Schulen im Emmental und Entlebuch besuchen. Stalder nennt für den Distrikt Schüpfheim 1801 folgende Zahlen: Entlebuch 80 von 240 Kinder, Hasle 52 von 172, Romoos 47 von 115, Doppleschwand 37 von 70, Schüpfheim 62 von 337, Flühli 49 von 109, Escholzmatt 88 von 473, Marbach 40 von 163 (STALU AKT 24/124 B). Die Zahlen mögen bedenklich stimmen, doch lag hierin auch ein Gewinn, dergestalt, dass sich die Betreuung von nur wenigen Kindern im Schreibunterricht förderlich auswirkte. Der Unterricht wurde durch die kleinen Klassen intensiviert, indem die Lehrer sich ausführlicher mit jedem Kind beschäftigen und

---

loser Geistlicher war im Alten Zürich diejenige eines Hauslehrers, sei es auf der Landschaft oder in der Stadt. Das unsichere, unregelmäßige und in vielen Fällen geringe Einkommen machte diesen Beruf jedoch zu einem eindeutigen ‚Temporärjob‘. Wie zahlreiche Klagen der Expektanten bezeugen, war diese Beschäftigung höchst unbeliebt. Der Hauslehrer musste, einem Handwerker gleich, von Haus zu Haus ziehen und seine Stunden erteilen, oder er war integriert in den Haushalt eines ländlichen Pfarrhauses oder den eines Landvogtes. Den größten Bedarf an Hauslehrer hatte jedoch die Stadt“ (Gugerli 1988, S. 150).

<sup>8</sup> Kanton Bern, Distrikt Oberemmental, Gemeinde Kröschenbrunnen.

<sup>9</sup> Es sind die Schulen: Bumbach, Langnau, Moosegg, Oberey, Signau, Trub und Schüpbach.

auf spezifische Belange eingehen konnten. Die Chancen lagen so weit höher, Kinder durch die Schule zielstrebtiger zu unterrichten. Generell ist es methodisch wie historisch problematisch, von der Schulbesuchsrates auf den Alphabetisierungsgrad einer Gesellschaft zu schließen, weil zum einen nicht immer dieselben Kinder zur Schule kamen und es zum anderen um 1800 neben der Schule auch informelle Wege gab, sich Zugang zur Schriftlichkeit und zum Schreibunterricht zu verschaffen.

### 3 Die Schullehrer

Im Oberemmental unterrichteten acht Landknechte, sechs Leinenweber, ein Schuhmacher, zwei Zimmermänner, ein Drechsler, ein Schreiner, ein Bauer (Gemeindeschreiber), ein Garnhändler, ein Brunnenbauer, ein Gerichtsdienner, ein Schneider und ein Sigrüst (Gemeindeschreiber). Ihre Eignung wurde durch Examen geprüft und ihr Amt durch die Hausväter, die die Schulen mitfinanzierten, bestätigt; das Durchschnittsalter dieser Lehrer lag bei 46 Jahren; die zwei ältesten Lehrer waren 70, der jüngste 27. Meist traten sie ihren Schuldienst im Alter zwischen 20 und 30 an, nur einer war erst 17. Zweiundzwanzig waren verheiratet und hatten Kinder, weshalb sie in ihren ursprünglichen Berufen weiterarbeiteten. Nur der Garnhändler, der Drechsler und der Sigrüst sowie zwei Landarbeiter gaben an, dass sie neben der Schule keiner Tätigkeit nachgingen: „um sich der Anwachsenden Schul-Arbeit beßer zu wiedmen“ (BAR 1429, fol. 117v).<sup>10</sup> Durch ihren Mehreinsatz war ihr Gehalt entsprechend höher. Die Gehaltsspanne aller Lehrer lag zwischen 14 und 30 Kronen. Auffallend ist, dass die meisten Lehrer aus dem Oberemmental ihre Antworten an Stapfer nicht nur in routinierter Gebrauchsschrift abgefasst haben (was nicht verwundert, da sie alle aus dem praktischen Leben kamen), sondern zumindest in den Hauptüberschriften auf ihre Fähigkeiten verwiesen, auch kalligraphisch-ornamental, den Schreibvorschriften entsprechend, sich darzustellen bemühten und so auf die Vielseitigkeit ihrer Schreibkünste aufmerksam zu machen.

Im Entlebuch lehrten zwei Kirchendiener, ein Kaplan und ein Organist die Kinder im Schreiben; andere Berufe tauchen nicht auf. Bestellt wurden die Lehrer von der Gemeinde (Escholzmat und Marbach), vom Pfarrer (Entlebuch) oder dem Gericht (Schöpfheim). Das Durchschnittsalter lag bei 57 Jahren, der älteste Lehrer war 70, der jüngste 40. Da ihr Lehramt meist mit dem Kirchendienst verbunden war, konnten sie keiner weiteren Tätigkeit nachgehen. Beahlt wurden sie wöchentlich von den Eltern, aus dem Schulfond oder aus dem „Gemeindesekel“. Zu ihren Fähigkeiten und Talenten heißt es:

[Escholzmat, Sigrüst:] „gut ist der Wille. er liest selbst gut, und schreibt schlecht.“

[Flühli, Sigrüst:] „fleißig“

[Entlebuch:] „fähig und fleißig“

[Rooms:] „schlecht: er versteht keine orthographie“

[Marbach, Kaplan:] „mit allgemeiner Zufriedenheit“

[Hasle:] „guter wille fürs werk“ (BAR 1483, Nr. 1454, fol. 21)<sup>11</sup>

Schulmeister Christen Leemann aus Signau, Distrikt Oberemmental, legte einen exakten Wochenplan für seinen Unterricht dar, wonach montags und dienstags, donnerstags und freitags zwei bis drei Stunden geschrieben wurde:

<sup>10</sup> Signau.

<sup>11</sup> Eine Beurteilung für Schöpfheim fehlt.



die *Schul dauert* jeden halben Tag 2. bis. 3 Stunden; und werden: die Montags und Dienstags: Item die Donstag und Freytags Schulen zum Auswendiglernen und zum Schreiben [...] die Mittwoch-Schulen zur Lesung des Neuen Testaments und der Kinderbibel; die Samst-Tags Schulen darum: Zur Hersagung Ihrer Gebetern und sonstigem Auswendig gelehrtem, *Catechisierung* in der Religions-Lehre und zum Singen [...] verwendet. (BAR 1429, fol. 118)

Signau zählte mit seinen drei Märkten zu den bedeutenden Markt- und Gewerbezentren der Region, weshalb Leemann dem Schreibunterricht besondere Wichtigkeit beimaß. Sowohl im Oberemmental als auch im Entlebuch lernten die Kinder in den Schulen schreiben, abgesehen von einer interessanten Ausnahme: in der Gemeinde Schüpfheim/Entlebuch lernten die Kinder nur „gedrucktes und geschriebenes Lesen allein“ (BAR 1454, fol. 21), und auch nur das, was sie von zu Hause mitbrachten. Kein Hinweis verrät, warum im Hauptort Schüpfheim mit Marktanbindung kein Schreibunterricht in der Schule erteilt wurde, obwohl der 70-jährige Organist und Schulmeister „schon 50 mal“ von der Gemeinde „confimiert“ wurde. Seinen „verrichtungen angemessen“ war wohl deswegen sein Gehalt „von 15 gl auf 10“ herabgesunken.<sup>12</sup> Auch in Marbach waren Hausväter mit dem Schreibunterricht, den Kaplan Johann Bieri erteilte, höchst unzufrieden, weil der Unterricht im Schreiben nicht die erwarteten Früchte zeitigte (vgl. Wiccki 1990, S. 434). Zu ihren Klagen bemerkte Inspektor Stalder: „auch ein geistlicher Schullehrer garantiere eben nicht ganz ohne weiters einen tadellosen Unterricht (ebd.). Andererseits wird Bieri in den Schultabellen „mit allgemeiner Zufriedenheit“ vermerkt.

#### 4 Der Schreibunterricht

Im Verlauf des 18. Jahrhunderts wurden die Errungenschaften der Schriftbeherrschung zu einem gesamtgesellschaftlichen Phänomen. Die hierdurch sich entwickelnde Emanzipation des Bürgers sollte zu einem aufgeklärten, autonomen Subjekt führen: „Erziehung und Bildung auf der Basis der Schriftnatur führen letztlich zur Vorstellung des *autonomen Subjektes*, in dem die natürliche Bestimmung und die gesellschaftliche Verfasstheit zusammenlaufen“ (Sting 1998, S. 189).

Schulinspektor Stalder machte vor allem den unzureichenden Schulunterricht für den Bildungsschwund der Entlebucher Jugend verantwortlich:

Zu bedauern ist's, daß diese Talente durch Mangel an Aufmunterung und durch schlechte Schulanstalten unterentwickelt bleiben! Die von jeder Pfarngemeinde ärmlich besoldete Schule währt etwa drey Monate. Hier und da unterhält man bisweilen Schulmeister; bald ein halbes, bald ein ganzes Jahr; aber auch dieser bessre Unterricht reicht nicht über den Katechism' und ein Bischen Schreiben und Rechnen hinaus. (Stalder 1797, S. 121f.)

Aus der Tabelle für den Distrikt Schüpfheim ist zu ersehen, dass in acht Schulen geschrieben wurde, nicht aber, wie viele Kinder am Schreibunterricht teilnahmen. Dass im Distrikt Schüpfheim der Schreibunterricht teilweise Erfolg hatte, ist aus einem weiteren Bericht vom 31. Mai 1801 von Schulinspektor Stalder abzulesen. Dem Inspektor zufolge gab es in den Gemeinden Escholz matt, Schüpfheim und Entlebuch Kinder zwischen 13 und 16 Jahren, die „schon lesen u. schreiben können, ohne daß Sie eines fernern Unter-

<sup>12</sup> Dieses seltsame Phänomen sollte die Spekulation erlauben, dass der 70-jährige vielleicht wegen Schüttellähmung oder auch Trunksucht durch zittrige Hand schreibunfähig geworden war, worauf gerade die Nichterwähnung hindeuten mag.



richts bedürftig sind“ (StLU AKT 24/124 B. 3). Stalder hielt diesen Befund für wichtig genug, um ihn aufzuschreiben, was darauf schließen lässt, dass der schulische Schreibunterricht um 1800 weiterhin eine Besonderheit war.

Wie sehr man im Oberemmental darauf bedacht war, Kindern einen guten Schreibunterricht zu bieten, zeigt der hinzugefügte Kommentar von Pfarrer Samuel Engimann auf dem Antwortschreiben von Peter Schilt aus Bumbach:

Der Verfasser von obigem wurde auf Verlangen der Haus Vätter im Schulbezirk auf seinen Posten gesetzt. Den Er mit vielem guten Willen versieht und sich täglich fehriger macht. Da er einstweilen zu einem Vorschreiber nicht sonderlich geeignet ist, so dienet zur Nachricht, daß sonstn gesorgt wird, daß die Kinder in der Schule schreiben lehrnen. (BAR 1429, fol. 99v)

Diesen Aspekt haben Pfarrer verschiedentlich berührt, um Defizite aufzudecken, wobei ihre Kritik immer auf ihre eigene Schriftkompetenz hin zu lesen ist. Schilt konnte zwar fließend schreiben, hatte aber nicht die Fertigkeit Kindern sein Können entsprechend weiterzugeben. Die Voraussetzung für guten Schreibunterricht war naturgemäß jedoch die Befähigung der Lehrer, gleichmäßige schöne Buchstaben vorzumachen. Die in manchen Berichten der Schulaufsichtsbehörde zu lesende Bemerkung, der Lehrer könne nicht schreiben, bezieht sich ausschließlich auf das *Schönschreiben*, nicht aber auf die Schreibfähigkeit als solche; ein Lehrer ohne Schreibkenntnisse wurde im ausgehenden 18. Jahrhundert gar nicht erst zur Wahl gestellt bzw. angestellt. Vielmehr zeigt sich ein anderes Bild: Viele Lehrer beherrschten außer der deutschen Kurrentschrift noch weitere Schriftarten wie Kanzlei, Fraktur oder Antiqua, zudem die Kalligraphie und auch die Rechenkunst.

Pfarrer Engimann kritisierte vor allem das sture Auswendiglernen des *Heidelberger Katechismus*<sup>13</sup> und der *Zweymal zwey und fünfzig auserlesenen biblischen Historien aus dem Alten und Neuen Testament* von Johann Hübner.<sup>13</sup> Größte Not sah er jedoch beim Schreibenlernen:

Mit dem schreiben hatte es in hiesigen Schulen eine äußerst schlechte Beschaffenheit. Überhaupt schienen die Eltern einen geringen Werth darauf zu setzen. Würden die Kinder nicht durch eignen Trieb aufgewekt, so wäre es mit dem schreiben noch schlechter bestellt. Die Schul-lehrer selbstn waren noch weder Schön- noch Recht- Schreiber und da sich für Sie in der Schule ohne dem überhäufte Arbeit findet, so blieb Jhnen wenig oder gar keine Zeit übrig die schreibenden Schüler zu beachten – Anweisungen im schreiben zu geben und das geschriebene zu corrigieren. Von Übungen in schriftlichen Aufsätzen, ware nur nicht die Rede, weil man schon zu friden seyn mußte, wan die Schüler es so weit gebracht, daß sie leserlich schreiben konnten. Zu handschriftlichen Lehr Übungen brachten die Kinder mit sich allerley Prozessschriften – ab-

<sup>13</sup> „Da die gegenwärtige helvetische Legislatur sich anheischig gemacht sich des Schulwesens anzunehmen, so kan man hoffen, daß auch dem Heidelberger sein Ende nahe. Niemand wird die Abschaffung dieses, in seinen Dogmen schwehrverständlichen und in seiner Sittenlehre unvollständigen Lehrbuchs bedauern“ (Engimann/Ramseyer 1981, S. 62; vgl. ebenso die Einführung S. 28, S. 36). Unter den verschiedenen, in der Schweiz erschienenen Katechismen, gilt der sogenannte *Heidelberger Katechismus* jedoch als der am weitesten verbreitete und einflussreichste. Der *Heidelberger Katechismus* wurde von den pfälzischen Theologen Zacharias Ursinus und Kaspar Olivianus im Auftrag des Kurfürsten Friedrich III. verfasst und 1563 in Heidelberg herausgegeben. Er wurde wie alle anderen katechetischen Texte in den Schulen und Kinderlehren in erster Linie zum Auswendiglernen gebraucht. Ernst Schneider zufolge mussten jene Bücher, die besonders zum Auswendiglernen gebraucht wurden, von den Eltern der Kinder selbst angeschafft werden. Nicht selten lieferte für arme Kinder die Gemeinde aus dem Armen-, Gemeinde- oder Kirchengut oder aus einem bestimmten Legat die benötigten Bücher (vgl. Schneider 1905, S. 154).

gethane Kaufbriefe usw. oder der Pfarrer gab ihnen in Ermangelung etwas besseren Publikationen und Verlaß Zedel und dergleichen. (Engimann/Ramseyer 1981, S. 65)

Nach Samuel Engimann waren die Eltern kaum daran interessiert ihre Kinder in den Schreibunterricht zu schicken. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Eltern grundsätzlich schriftfern lebten, waren sie doch im Besitz von Briefen, ohne selbst welche schreiben zu können. Dieses Phänomen scheint ein spezifisch frühneuzeitliches gewesen zu sein und war späteren Schreibgenerationen völlig fremd. Utz Maas hat von den „vielfältigen Zwischenstufen“ zur Literalisierung gesprochen, die vom Zuhören beim Verlesen, über das Selberlesen bis hin zum Selberschreiben reichten. So waren viele Zugänge zur Schriftlichkeit zwar gegeben, wurden aber häufig nicht genutzt (Maas 1991, S. 111). Insonders schien die Trägheit der Eltern ein Hemmnis zu sein, das erst durch den Eigenwillen der Kinder aufgelöst wurde, indem sie sich aus der elterlichen Bevormundung emanzipierten und mit Hilfe der Briefe im Schreiben übten. Der Eigenantrieb und die Selbstmotivation der Kinder ist ein von der Bildungsforschung noch kaum erörtertes Phänomen, bedenkt man, dass die Kenntnisse der Eltern- und Großeltern für die heranwachsende Generation, die um 1790 geboren wurde und in die Schule kam, unzureichend war. Während das Buchstabieren und Lesen von den Eltern noch vermittelt werden konnte, reichten deren Fähigkeiten im Schreiben und Rechnen oft nicht aus. Diese Lücke konnte nur die Schule schließen, die auf Lehrer angewiesen war, die das Schreiben und Rechnen beherrschten. Das ist einer der wesentlichen Gründe, weshalb die Schule immer wichtiger wurde und hierdurch zu einer progressiven Institution avancierte.

Der Schreibunterricht um 1800 stand noch im Zeichen der Kopier-Methode, jener Methode, die das Vor- und Abschreiben betont (vgl. Bosse 1985, S. 170). Obwohl im ausgehenden 18. Jahrhundert Umbrüche wahrzunehmen sind, die nicht nur die Technik des Lesens, sondern auch die des Schreibens verändert hatten, war die alte Methode des Kopierens und Nachmachens von handschriftlichen und gestochenen Schreibvorschriften immer noch üblich (vgl. hierzu Büttner 2013; Gantner 1977). Michel Foucault behält Recht, wenn er sagt, dass keine Technik oder berufliche Fertigkeit sich ohne Übung erwerben lasse (vgl. Foucault 2012, S. 50). Die Schreibschüler durchliefen im Idealfalle drei Stufen, wobei zu bedenken ist, dass nur ein Bruchteil der Kinder einen umfänglichen und weiterführenden Schreibunterricht erhielt. Sie begannen mit Buchstaben, Silben, Wörtern und Zahlen (Stufe 1), erhielten vom Lehrer dann verschiedene Vorschriften (Stufe 2) und nur die fähigsten Schüler schrieben aus Gedrucktem ab, ahmten komplizierte Schmuckalphabete und Handschriften nach oder kopierten standardisierte kaufmännische Schriftstücke, wie sie im privaten und beruflichen Leben gebraucht wurden (Stufe 3). Diese verschiedenen Schreib- und Übungsphasen gehen einher mit der Konstitution eines bürgerlichen Selbst, das befähigt ist, mittels Schrift sich anderen und sich selbst zu zeigen.

Einen umfänglichen Schreibunterricht bot Ulrich Bieri, 30, aus Lauperswil, Distrikt Oberemmental, fortgeschrittenen Schülern an. Nach dem üblichen Anfängerunterricht sollten Schüler „von sich selbst“ etwas schreiben, Aufsätze oder Briefe, und der Schullehrer hatte nur darauf zu achten, „ob sie die rechten Buchstaben“ verwendeten (BAR 1429, fol. 88). Erstaunlich, dass im abgeschiedenen Lauperswil, einem Dorf von 37 Häusern, Ansätze produktiven Schreibens gelehrt wurde. Das Aufsatzschreiben, wie

es um 1770 für Bürgerschulen gefordert wurde, war in abgelegenen Landschulen kaum vertreten, ebenso wenig das Diktatschreiben, das ebenfalls nur in einer Schule vorkam, wie aus der Antwort von Hans Röthlingsberger, 60, aus Schweissberg, hervorgeht.

Der Lehrer aus Signau, 25, ebenfalls Oberemmental, ließ Anfänger zuerst Buchstaben abschreiben, schrieb diese aber „nach ihren Grundzügen“ vor. Die Elementarisierung war ursprünglich didaktisches Charakteristikum aller frühneuzeitlichen Schreibmeisterlehren (vgl. Doede 1957, S. 16). Hatten Kalligraphen des 16. Jahrhunderts diese Methode vorwiegend aus schreibästhetischen Gründen eingeführt, indem sie die einzelnen Buchstabenelemente nach den möglichen Bewegungslinien einteilten, so argumentierte man im 18. Jahrhundert rationalistischer: Die Kinder sollten so möglichst zügig die Komplexität der einzelnen Buchstaben begreifen und mit Hilfe dieser Methode das Schönschreiben erlernen. Diejenigen Schreibmeisterbücher, die überhaupt die Elementarisierung angeboten haben, hätten sich, so die These von Thomas Frenz, bereits auf einer gehobenen pädagogischen Ebene befunden. „In der Regel dürften die Verhältnisse viel primitiver gewesen sein: schon, dass noch im 19. Jahrhundert gegen die Praxis polemisiert wird, die Schüler die Buchstaben in der alphabetischen Reihenfolge lernen zu lassen, muss uns bedenklich stimmen“ (Frenz 1999, S. 148). Die Auswertung der Stapfer-Enquête gibt Frenz in seiner Einschätzung recht: Die Elementarisierung war zwar bekannt, doch nur ein geringer Teil der Lehrer, vornehmlich in katholischen Gebieten der Schweiz, wo die Normale eingeführt war, rund 15 Prozent, setzte sie im alltäglichen Schreibunterricht auch tatsächlich um.

Aus einigen Oberemmentaler Antworten sind weitere Einblicke in den vormodernen Schreibunterricht zu gewinnen, worin dieser von den Lehrern näher charakterisiert wurde. In vier Schulen haben Kinder ausschließlich religiöse und moralische „Sprüche“, „Erbauliche Schriften“ und „Verse“ abgeschrieben, in Grossviertel waren Vorschriften mit religiösen und alltagspraktischen Inhalte zum Abschreiben vorgesehen: biblische Historien, Quittungen und Frachtbriefe. In Signau kopierten die Kinder Christian Fürchtegott Gellerts und Johannes Schmidlins *Geistliche Oden und Lieder* (1757). In allen Schulen des Kantons Bern waren Gellerts *Lieder* mit 28 (7%) von 382 (100%) Nennungen in der Stapfer-Enquête relativ gut vertreten. Allerdings, so Beat Wyss, fand die Lektüre vorzugsweise in der Stadt Bern und in der umliegenden Landschaft eine konzentrierte Verbreitung: „Offenbar war Gellert noch neu und erst in verhältnismäßig wenig Schulen um die kulturellen Ballungszentren herum bekannt, das heißt, er hatte noch zu wenig Zeit gehabt, um sich auch in den abgelegenen Gebieten des Kantons noch verbreiten zu können“ (Wyss 1978, S. 242). Gellerts Lieder sind literarische Dichtungen religiös-moralischen Inhalts, die im 18. Jahrhundert bekannter als ihr Autor waren (ein Signum von Volkstümlichkeit). Sie wurden in familiären Kreisen gesungen, gebetet und gelesen. In keinem anderen Land wurde Gellerts Liedersammlung begieriger aufgegriffen als in der Schweiz. Die reformierte Kirchenmusik, die sich meist auf den Goudimelschen bzw. Lobwasserschen Psalter beschränkte, erfuhr durch Gellerts volksnahe Choraldichtung eine erfrischende Erweiterung (vgl. Busch 1990, S. 213.). Die Popularität der Gellert-Lieder drängte so über den kirchlichen Rahmen hinaus ins bürgerliche Milieu. Über diesen Bekanntheitsgrad gelangten die Lieder vermutlich auch in die Schulen.

Weit ausführlicher ist der Bericht von Christen Hofer, 50, aus Schüpbach, der sich als Tagelöhner verdingte und mit 28 zum ersten Mal vor einer Schulklasse stand. Seine Vorschriften („16. quart Blätter“) ließ er hinter Glas fassen, um sie so vor unachtsamen

Kinderhänden zu schützen. Die Vorschriften, die er seit vielen Jahren erfolgreich für seine Schreischüler einsetzte, sollten „zwar zu keiner Regel“, doch als „Beyspil“ dienen, sowohl für reiche als auch für arme Kinder verwendbar. Hofers Vorschriften sind weder religiösen noch beschaulichen Inhalts, sondern waren auf das rein wirtschaftlich-monetäre Leben der Region zugeschnitten. Schüpbach gehörte dank seiner Verkehrsanbindung, mit den bedeutenden Gewerbeansiedlungen, zu den regen Durchgangszonen des Emmentals. Hieraus werden Hofers pragmatische Lehrinhalte verständlich:

Auf jeden Blat ist die erste Linie mit Canzley geschrieben, der Inhalt dieser Vorschrift ist, erstlich Curent- Canzley- und Französische A.b.c. einen, Bericht von der *Ortographie*, deutung etlicher Französischen Wörtern[,] anleitung zu einem Haus buch<sup>14</sup>, Monat und Münzen Zeichen, *quittanzen* und Empfang Scheine, und auch die aussprache der Zahlen bis auf 9 Stälen. (BAR 1429, fol. 105v)

Die Aufnahme des Französischen war unerlässlich, weil Händler aus Frankreich und der Westschweiz nach Schüpbach reisten und es Emmentaler Kaufleuten bei ihren ausgedehnten Geschäftsreisen zugutekam (Häusler 1986, S. 30). Die französische Sprache war nicht nur an allen europäischen Höfen *en vogue*, sondern breitete sich auch zunehmend im Geschäfts- und Handelsleben einfacher Leute aus. Der Siegeszug des Englischen setzte erst hundertfünfzig Jahre später ein. Im katholischen Entlebuch hingegen kamen „Geschriebene Namenbüchlein“ (Flühli), „alte Handschriften“ (Romoos) oder „verschiedene Briefe“ (Marbach) zum Einsatz, die vom Erziehungsrat wegen veralteter und falscher Orthographie kritisiert wurden. In Flühli, Entlebuch, Marbach und in Hasle waren zudem die „Normalbüchlein“ aus St. Urban eingeführt, die sich bewährt und durchgesetzt hatten.

Infolge der direkten Nachbarschaft zum Entlebuch wurden in den Emmentaler Schulen Bumbach und Schangnau, die direkt an der Grenze lagen, durch Vermittlung Samuel Engimanns das *Namenbüchlein* aus St. Urban eingeführt. Obwohl beide Schulen eigene Lehrmittel hatten, hielt Engimann deren Ablösung für erforderlich; seine Begründung lautete:

Um den Anfängern im Buchstabieren und Lesen zu Hilf zu kommen wurden anstatt der alten bernerischen<sup>15</sup> – das Nahmen Büchlj oder A:B:C: Buch nach Anleitung der Normalschule in St. Urban Luzern 1790: provisorisch eingeführt. Dieses Büchlj wurde auch von den Schülern der Oberen Claß angeschafft – welche, die darinnen befindliche, in Handschrift Buchstaben abge-

<sup>14</sup> Das „Hausbuch“ hatte sich im Verlauf des 18. Jahrhunderts herausgebildet und stand in der Tradition der Hausväterliteratur. „Das Hausbuch hat [...] kein einheitliches Ordnungsschema, auch mit einer merkantilen Buchführung hat es wenig gemein. [...] Während das Personenkontenbuch die Belange des alten Anschreibbuchs fortsetzt und sie nur einem bestimmten Ordnungsschema unterwirft, eine bauerliche Buchführung also weiter vervollkommen, steht das Hausbuch in einer anderen Tradition. Es stand unter dem Einfluss der nachwirkenden Ökonomie-Lehre im 18. Jahrhundert, vereinzelt früher, und gleicht einem Stück Hausväterliteratur: Es beinhaltet alle jene Bereiche, die zum Hof als zugehörig gerechnet werden. Familiendaten und Ereignisse, die zuvor, wenn überhaupt in der Hausbibel ihren Platz hatten, finden ausführlich Eingang in die Hausbücher, hinzukommen eine große Anzahl von Rezepten, Ratschlägen für Haushalt und Landwirtschaft und Gesindenachrichten“ (Hopf-Droste 1982, S. 69).

<sup>15</sup> Das von Engimann kritisierte *Berner Namen- oder ABC-Büchlein* wurde expliziert nur von drei Lehrern erwähnt; nämlich in Schweißberg, Signau und Trub. Der vollständige Titel lautet: *Namen-Büchlein / Sambt dem Vatter Unser / Glauben / Zehen Gebotten / auch anderen schönen Gebäthen / mit unterschiedlichen Sylben / der Jugend vast nützlich und fürderlich zu lehren. Cum gratia et privilegio Magistratur BERNENSIS / In Hoch-Oberkeitlicher Truckerey 1727.*

druckte Histörchen zu Schreibvorschriften gebrauchten; welches um so viel nöthiger ware – weil die Schulmeister noch weder schöne noch orthographisch richtige Vorschriften ihren Schülern vorlegen konnten. Der Preiß des Büchleins war 10. xr. Dieses St. Urban Nahmenbüchlj wurde einige Jahre nachher verdrängt durch das weit nützlichere A:B:C: oder Lesebuch für die Schweizer Jugend. Bern 1797. (Engimann 1981, S. 69)

Das *St. Urbaner Namenbüchlein* wurde von den jüngeren Kindern als Lesebuch und von den älteren als Schreibvorlage genutzt; bevorzugt wurden die in Kurrent abgedruckten Geschichten. Krauers *Anleitung zum Schönschreiben* hielt Engimann für entbehrlich, da er mit einem Schulbuch mehrere Lernbereiche abdecken konnte und außerdem hierdurch Lehrmittelposten einsparte.

## 5 Schlussbetrachtungen

Die im deutschsprachigen Raum entwickelten pädagogischen Richtlinien zum Schreibenlernen in der Schule laufen „auf eine Technik zur Konstitution eines Selbst“ hinaus (Zanetti 2012, S. 9). Um dieser Bedingung mächtig zu werden, waren verschiedene Lehr- und Lernprozesse erforderlich. Neben der häuslichen Erziehung spielte die Schule hierbei eine zunehmend größere Rolle. Dort lernten die Kinder den Umgang mit Feder, Tinte und Papier für das Schreiben sowie den Umgang mit sich selbst, was als eine Form der Subjektautonomie oder ICH-Werdung aufgefasst werden kann. Ziel des Schreibunterrichts war es, den Kindern das Federschreiben beizubringen, sie hierbei in ihre bürgerlichen Rechte und Pflichten einzuführen, kurz: aus „lallenden und hilflosen Zöglingen der Natur“ (Stapfer 1799, S. 78) eigenständige und glückliche Bürger zu formen.

Der Schreibunterricht, wie er sich aus den Quellen ableitet, war in einem festgelegten Rahmen eingebettet: die Kinder kamen mit fünf oder sechs Jahren in die Schule. In diesem Alter lernten sie Buchstaben zu unterscheiden, wurden in die Buchstabiermethode eingeführt, durch die sie schließlich auch lesen lernten. Ab dem achten Lebensjahr wechselten die Leseschüler in den Schreibunterricht.

Schüler dieser Stufe waren zwar noch unfertige, aber sich entwickelnde Subjekte und hatten damit jene Voraussetzungen zu selbstbestimmten Bürgern zu werden, wie sie der Staat und seine Intellektuellen verlangte und brauchte. Diese Potenz war den jungen Schreibanfängern naturgemäß noch nicht bewusst, sodass sie über diesen entscheidenden Umschlag mittels Schriftbeherrschung noch nicht selbstreflexiv verfügten.

Auf dieser Stufe wurden den Kindern Buchstaben, Silben, Wörter, Sätze, zuweilen auch Zahlen vorgeschrieben. Vorgelegt wurden den fortschreitenden Schülern erst kleinere, dann größere Schreibvorschriften. Die kleineren Vorschriften beinhalteten meist religiöse und moralische Texte, wie sie bereits aus dem Leseunterricht bekannt waren, die größeren zudem Literarisches, Historisches sowie Naturkundliches. Diese Vorschriften waren entweder handschriftlich oder in Kupfer gestochen und wurden von den Kindern mit der Feder akkurat abgeschrieben, obschon sie sich unweigerlich einen eigenen Schreibduktus erschrieben. Diese Zwischenstufe könnte man bereits als den Einstieg zu einem souveränen Schreiber-ICH bezeichnen, womit der Weg zum Bürger-ICH gebahnt war, wie es Stapfer ideell vorschwebte: „Der Elementarunterricht in den Bürgerschulen sollte sich freylich auf alle Kenntnisse und Uebungen erstrecken, ohne welche der Mensch nie zum vollen Gefühl seiner Würde und Bestimmung, der Bürger nie zur genauen Kenntniß seiner Rechten und Pflichten gelangt“ (Stapfer 1799, S. 78). Doch oft

war auf dieser Stufe für viele Kinder der Schreibunterricht beendet, weil sie als Arbeitskräfte in der Familie gebraucht wurden oder eine Handwerkslehre begannen, so war kontinuierliches Schreiben nicht mehr erforderlich und eine gewisse Statik der Ausbildung einer individuellen Entwicklung der Handschrift hinderlich.

Der Schreibunterricht für fortgeschrittene Schüler zwischen 12 und 17 Jahre war didaktisch und inhaltlich komplex, das Schreibenlernen kein ausschließliches Kopieren. Die Lehrer diktierten, ließen ihre Schüler anspruchsvolle Vorlagen und Alphabete nachschreiben, aus gedruckten Büchern abschreiben, Briefe und Aufsätze abfassen; die Rechtschreibung rückte in den Mittelpunkt der Übungen. Der weiterführende Schreibunterricht bot begabten und lernwilligen Kindern die Möglichkeit sich zu vervollkommen, indem man sie in ihre bürgerlichen Pflichten einführte und sie „nützliche Sachen“ abschreiben ließ. Für geradezu unentbehrlich hielt man Vorschriften mit alltagspraktischen Inhalten, also Texte, deren Beherrschung im bürgerlichen Leben hilfreich sein konnten, wie das Aufsetzen einer Quittung, eines Schulscheines, einer Rechnung, eines Kauf- oder Tauschbriefes. Diese Textsorten waren bei Schülern anscheinend so beliebt, dass ein Schreiblehrer sie im Oberemmental hinter Glas fasste. Wer diese Dinge beherrschte, hatte Korrespondenzfähigkeit und war für das bürgerliche Leben mit seinen Herausforderungen für berufliches Fortkommen gewappnet.

## Ungedruckte Quellen

Bericht des Erziehungsrats des Kantons Luzern über den Zustand der Landschulen in diesem Kanton, 1801 (Staatsarchiv Luzern, AKT 24/124 B. 1)

Berichte über das Schulwesen. Umfrage im Kanton 1799-1800 Berichte aus allen Teilen des Kantons, 1800-1802 (Staatsarchiv Luzern, AKT 24/124 B. 2)

Kanton Bern, Distrikt Oberemmental (Bundesarchiv Bern B0 1000/1483, Nr. 1429)

Kanton Luzern, Distrikt Schüpfheim (Entlebuch) (Bundesarchiv Bern, B0 1000/1483, Nr. 1454)

## Gedruckte Quellen

Bericht des Erziehungs-Rathes des Kantons Luzern über den Zustand der Landschulen in diesem Canton. Dem Minister des öffentlichen Unterrichts abgestattet. Luzern: Meyer und Companie 1801

Braun, Heinrich: Ein Päckchen Satiren aus Oberdeutschland. München: Johann Nepomuk Fritz 1770

Engimann, Samuel/Ramseyer, Rudolf J.: Schangnauer Chronik. Basel: Krebs 1981

Gruner, Gottlieb Sigmund: Bemerkungen über den Zustand der Schulen des ehemaligen deutschen Bernergebiets, mit Ausnahme der Städten. Niedergeschrieben Anno 1790. In: Johann Rudolf Steinmüller: Helvetische Schulmeister-Bibliothek, Band 1. St. Gallen: Huber und Companie 1801, S. 87-160

Heinzmann, Johann Georg: Beschreibung der Stadt und Republik Bern. Zweyther Theil. Welcher auch verschiedene wichtige Verbesserungen und Zusätze zum ersten Theil enthält. Bern: [s.n.] 1796

Namen-Büchlein/ Sambt dem Vatter Unser/ Glauben/ Zehn Gebotten/ auch anderen schönen Gebäthen/ mit unterschiedlichen Sylben/ der Jugend vast nützlich und fürderlich zu lehren. Cum gratia et privilegio Magistratur BERNENSIS/ In Hoch-Oberkeitlicher Truckerey 1727

Spazier, Karl: Wanderungen durch die Schweiz. Gotha: Ettinger 1790

Stalder, Franz Joseph: Fragmente über Entlebuch, nebst einigen Beylagen allgemein schweizerischen Inhalts. Zürich: Orell, Gessner, Füssli 1797

Stapfer, Philipp Albert: Entwurf der Instructionen für die neueingerichteten Erziehungsräthe. Luzern: Gruner, Geßner 1799



## Literatur

- Bernet, Paul: Der Kanton Luzern zur Zeit der Helvetik. Aspekte der Beamtenschaft und der Kirchenpolitik. Luzern: SUVA-Verlag 1993
- Bosse, Heinrich: „Die Schüler müssen selbst schreiben lernen“ oder Die Einrichtung der Schiefertafel. In: Dietrich Boueke/Rolf Sanner: Schreiben, Schreiben lernen. Rudolf Sanner zum 65. Geburtstag. Tübingen: Gunter Narr 1985, S. 164-199
- Bucher, Silvio: Bevölkerung und Wirtschaft des Amtes Entlebuch im 18. Jahrhundert. Eine Regionalstudie als Beitrag zur Sozial- und Wirtschaftsgeschichte der Schweiz im Ancien Régime. Luzern: Rex-Verlag 1974
- Büttner, Peter O.: Schreiben lehren um 1800. Diss. Universität Zürich 2013
- Busch, Gudrun: „Da der Gesang eine große Gewalt über unser Herz hat ...“. Die musikalische Rezeption der Dichtungen Gellerts. In: Bernd Witte: „Ein Lehrer der ganzen Nation“. Leben und Werk Christian Fürchtegott Gellerts. München: Fink 1990, S. 192-220
- Doede, Werner: Schön schreiben, eine Kunst. Johann Neudörffer und seine Schule im 16. und 17. Jahrhundert. München: Prestel 1957
- Erne, Emil: Die schweizerischen Sozietäten. Lexikalische Darstellung der Reformgesellschaften des 18. Jahrhunderts in der Schweiz. Zürich: Chronos 1988
- Foucault, Michel: Über sich selbst schreiben. In: Sandro Zanetti: Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte. Berlin: Suhrkamp 2012, S. 49-66
- Frenz, Thomas: Die Schriftbeschreibung in den Schreibmeisterbüchern. In: Peter Rück: Methoden der Schriftbeschreibung. Stuttgart: Jan Thorbecke Verlag 1999, S. 141-150
- Ganthner, Theo: „Vorschriften“ und „Probschriften“. Ein Beitrag zum Verhältnis von Schüler und Lehrer im Schreibunterricht anhand der Bestände des Schweizerischen Museums für Volkskunde in Basel. In: Schweizerisches Archiv für Volkskunde 73(1977), S. 144-160
- Gugerli, David: Zwischen Pfund und Predigt. Die protestantische Pfarrfamilie auf der Zürcher Landschaft im ausgehenden 18. Jahrhundert. Zürich: Chronos 1988
- Häusler, Fritz: Die alten Dorfmärkte des Emmentals. Jubiläumsschrift 100 Jahre Bank in Langnau, 1886-1986. Langnau: Bank in Langnau 1986
- Hopf-Droste, Marie-Louise: Vorbilder, Formen und Funktionen ländlicher Anschreibebücher. In: Helmut Ottenjann/Günter Wiegmann: Alte Tagebücher und Anschreibebücher. Quellen zum Alltag der ländlichen Bevölkerung in Nordwesteuropa. Münster: Coppenrath 1982, S. 61-84
- Hug, Anna: Die St. Urbaner Schulreform an der Wende des 18. Jahrhunderts. Mit 6 Illustrationen. In: Schweizer Studien zur Geschichtswissenschaft 12(1920), S. 165-505
- Krömer, Ulrich: Johann Ignaz von Felbiger. Leben und Werk. Freiburg i. Br.: Herder 1966
- Maas, Utz: Schrift und Schreiben. Einige systematische und historische Anmerkungen. In: Karl-Heinz Ziesow/Utz Maas: Hand-Schrift, Schreib-Werke. Schrift und Schreibkultur im Wandel in regionalen Beispielen des 18. bis 20. Jahrhunderts. Cloppenburg: Museumsdorf Cloppenburg 1991, S. 85-118
- Messerli, Alfred: Literale Normen und Alphabetisierung im 18. und 19. Jahrhundert in der Schweiz. In: Hans Erich Bödeker/Ernst Hinrichs/Andrea Hofmeister-Hunger (Hrsg.): Alphabetisierung und Literalisierung in Deutschland in der frühen Neuzeit. Tübingen: Niemeyer 1999, S. 309-323
- Schneider, Ernst: Die Bernische Landschule am Ende des XVIII. Jahrhunderts. Bern: Verlag von Gustav Grunau 1905
- Sting, Stephan: Schrift, Bildung und Selbst. Eine pädagogische Geschichte der Schriftlichkeit. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1998
- Stoklund, Bjarne: Bäuerliche Tagebücher aus Dänemark als ethnologische Quelle. In: Helmut Ottenjann/Günter Wiegmann: Alte Tagebücher und Anschreibebücher. Quellen zum Alltag der ländlichen Bevölkerung in Nordwesteuropa. Münster: Coppenrath 1982, S. 3-24
- Wartburg-Ambühl, Marie-Louise von: Alphabetisierung und Lektüre. Untersuchung am Beispiel einer ländlichen Region im 17. und 18. Jahrhundert. Bern: Lang 1981
- Wicki, Hans: Staat, Kirche, Religiosität. Der Kanton Luzern zwischen barocker Tradition und Aufklärung. Luzern: Rex-Verlag 1990
- Wyss, Beat: Die Ablösung des Katechismus. Eine Untersuchung zu den Bildungsmedien der Berner Elementarschulen vom Ancien Régime bis zur Regeneration. Diss Universität Bern 1978
- Zanetti, Sandro: Einleitung. In: Sandro Zanetti: Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte. Berlin: Suhrkamp 2012, S. 7-34



## **Die Niederen Schulen des Unteraargaus im ausgehenden Ancien Regime**

Obgleich der Schwierigkeiten, welche sich der Aufnahme eines bessern Schulunterrichts entgegen setzen, und Wir uns von Seite der Bürger Pfarrer nicht so ganz nach Wunsch einer offenen Mithilfe zu erfreuen haben, so erwarten Wir doch von dem Eifer unserer würdigen Inspectoren, dass sie unsre Vorschriften bestmöglich werden in Ausübung bringen lassen.  
(Bundesarchiv Bern BO 1423 – 1800, S. 190)

Mit diesen Worten erstattete der Präsident des aargauischen Erziehungsrats am 12. November 1800 dem Bildungsminister über den Fortschritt im Unteraargauer Schulwesen Bericht. Sein Schreiben ist Teil eines umfangreichen Schriftverkehrs, der von der bewegten Bildungspolitik während der Helvetik zeugt. Die zentrale Figur war dabei Philipp Albert Stapfer, der als Bildungsminister der Helvetischen Republik eine Neuorganisation des eidgenössischen Bildungswesens anstrebte (Rohr 2005, S. 55-87). Der politische und gesellschaftliche Umsturz während der Helvetischen Revolution und die nachfolgende Installation einer zentral organisierten Helvetischen Regierung in Aarau führten zu einer völlig neuartigen Ausgangslage, da die Schulpolitik fortan ebenfalls zentral bestimmt werden sollte. Mittels einer Umfrage versuchte Stapfer um 1799, sich ein Bild vom Zustand des Schulwesens zu machen, um geeignete Maßnahmen zur Verbesserung der Schulen ergreifen zu können (Schmidt 2009). In welchem Zustand der Bildungsminister die Niederen Schulen des Unteraargaus am Ende des 18. Jahrhunderts angetroffen hat, ist Gegenstand des folgenden Beitrags. Dabei gilt es festzuhalten, dass die Geschichte des aargauischen Schulwesens bislang nur sehr marginal aufgearbeitet worden ist. Trotzdem ein großer Nachholbedarf besteht, ist das wachsende Interesse an der Schulgeschichtsforschung auch im Aargau spürbar. Eine Zunahme der lokalhistorischen Forschungsbeiträge in den letzten Jahren (Brändli et al. 1998; Brian 2000), das Bewusstsein für schulgeschichtliche Jubiläen<sup>1</sup> und auch eine veränderte Bedeutung der Geschichtswissenschaft seit den 1970er-Jahren (Zymek 1995, S. 4f.) belegen diese Tendenz. Daneben sind die umfangreichen Bibliografien von Historikern, die sich seit einigen Jahrzehnten der Schulgeschichte widmen, symptomatisch für die jüngsten Entwicklungen.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Die aargauische Volksschule wurde 2010 anlässlich ihres 175-jährigen Bestehens (auf das erste Schulgesetz bezogen) mit einem entsprechenden Rahmenprogramm gefeiert.

<sup>2</sup> Vgl. etwa Neugebauer (1985, 2004). Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang aber auch die jüngere Generation von Forschenden, welche das Feld der Schulgeschichtsforschung ausweiteten. Schule wird zusehends auf mikrohistorischer Ebene untersucht und etwa im Rahmen der Nationalstaatenbildung, der Aufklärung oder vom konfessionellen Standpunkt aus betrachtet. Eine ganze Reihe wichtiger Beiträge lieferten hier in jüngster Vergangenheit auch Ehrenpreis (2003, 2004), Tröhler (2006) oder Schmidt (2005) (um nur einige zu nennen).

Eine eigentliche Schulgeschichte ist für den Unteraargau jedoch praktisch inexistent. Einzig die Geschichte der Aarauer Stadtschulen ist in einer Monografie von 1914 behandelt. Martha Reimann betrachtete darin das gesamte Entwicklungsspektrum von 1270 bis 1798. Dementsprechend oberflächlich werden die einzelnen Stadien der Schulentwicklung besprochen, und letztlich bleibt es bei einem makrohistorisch angelegten Übersichtswerk (Reimann 1914). Dieselbe Forschungsperspektive nimmt die Arbeit von Clara Müller von 1917 ein, welche mit ihrem Arbeitstitel eine Geschichte des aargauischen Schulwesens versprach. Die Schwerpunkte sind allerdings derart breit gestreut – neben der Entwicklung der Stadtschulen berücksichtigt Müller auch Klosterschulen, Stiftschulen und Hochschulen – dass eine stringente Darstellung schlicht unmöglich blieb (Müller 1917). Einen anderen Ansatz verfolgte Felix Müller. Er legte 1997 eine Bestandsaufnahme des aargauischen Schulwesens am Ende des 18. Jahrhunderts vor (Müller 1997), die sich aufgrund der eher dürftigen Quellenlage vorwiegend auf die Stapfer-Enquête von 1799 stützte. Müller engte seine Fragestellung in Bezug auf die untersuchten Schulen und den Zeitabschnitt ein und konnte zeigen, dass auch im Unteraargau der ökonomische Faktor eine bedeutende Rolle spielte. Weil die Kinder in der Landwirtschaft unabkömmlich waren, konnte nur in den wenigsten Fällen überhaupt eine Sommerschule abgehalten werden. Gerade in jüngster Zeit sind solche externen Einflussgrößen der Schulentwicklung stark berücksichtigt worden.

Der vorliegende Aufsatz versucht, eine quellenbasierte Untersuchung zur aargauischen Schulgeschichtsforschung mit mikrohistorischer Stoßrichtung zu liefern. Dabei werden nicht nur die ökonomischen, politischen und sozialen Voraussetzungen des Unteraargaus im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts berücksichtigt. Mittels bisher unbearbeiteter Quellen kann zusätzlich ein ganzheitliches Bild der Schulwirklichkeit im ehemals bernischen Aargau nachgezeichnet werden. Der Fokus liegt auf den verschiedenen Einflussgrößen der Schulentwicklung, wodurch eine schulhistorische Forschungslücke geschlossen werden kann.

## **1 Beschreibung der politischen, ökonomischen und sozialen Verhältnisse im Unteraargau in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts**

Der Berner Aargau erstreckt sich von den südlichen Gletschertälern der Suhre, der Wyna und des Aabachs über das Aaretal zwischen den Zentren Aarau und Brugg bis in den nördlichen Faltenjura (Sauerländer 2003, S. 295). Die Bezeichnung Berner Aargau geht darauf zurück, dass sich die heutigen Bezirke Aarau, Brugg, Kulm, Lenzburg und Zofingen vom 15. bis ins 18. Jahrhundert – bevor der heutige Kanton Aargau gegründet wurde – in bernischen Händen befanden. Daneben existiert für dasselbe Gebiet auch die Bezeichnung Unteraargau, die in Abgrenzung zum Oberaargau, welcher nach wie vor zum bernischen Staatsgebiet gehört, entstanden ist (ebd.).

Die Berner unterteilten den Unteraargau in sieben Landvogteien. Daneben behielten mit Aarau, Brugg, Lenzburg und Zofingen vier Städte den Status einer Munizipalstadt. Die Landvogteien wurden von Landvögten geleitet, welche ihres Zeichens Burger zu Bern waren. Ergänzt wurde der kleine Beamtenstab durch den Landschreiber und die lokalen Honoratioren. Mit ihrer Hilfe vermochten die Berner die lokalen Potentaten schrittweise zu entmachten und deren Einfluss einzudämmen.

Dies war erforderlich, da der Unteraargau auch wirtschaftlich für die Berner von großer Bedeutung war. So können die Landvogteien des Unteraargaus im 18. Jahrhundert gewissermaßen als Kornkammern der Berner bezeichnet werden. Dass die Wirtschaft trotz der aufkeimenden Protoindustrialisierung vorwiegend auf dem Agrarsektor aufbaute, lässt sich damit begründen, dass die politische Elite ein protoindustrielles Engagement als nicht standesgemäß ansah und diesen Sektor daher ihren Untertanen überließ.<sup>3</sup> In der Eidgenossenschaft des 18. Jahrhunderts gab es nämlich sehr wohl einzelne protoindustrielle Hochburgen, die sich von der traditionellen Milch-, Vieh- und Ackerbau-Landwirtschaft abzuwenden begannen. Vor allem ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts war die 13-örtige Eidgenossenschaft im westeuropäischen Vergleich phasenweise sogar am stärksten protoindustrialisiert. Dies ist gemäß Rudolf Braun vor allem auf das Verlagswesen zurückzuführen, welches stark wachstumsorientiert und nur wenig reglementiert war. Es ermöglichte eine entspannte und gewinnbringende Produktionssituation, welche im krassen Kontrast zur spannungsgeladenen Konkurrenzsituation des Zunftwesens stand. Den gewinnbringendsten Markt der Verlagsindustrie stellte die Textilbranche dar (Braun 1984, S. 110-142).

Trotz der Fokussierung auf die Agrarwirtschaft kann denn auch festgehalten werden, dass gerade der Berner Aargau innerhalb des bernischen Staatsgebiets eine protoindustrielle Führungsrolle eingenommen hat (Sauerländer 2003, S. 926; Hunziker et al. 2004, S. 337-352). Der Durchbruch gelang in den 1720er-Jahren ebenfalls im Textilwesen. Mit der Einführung der Baumwollspinnerei und -weberei wurde im oberen Wynental die Tuchproduktion im großen Stil aufgenommen. Brachte die Baumwollspinnerei in den früheren Jahren nur bescheidene Erträge, so vermochte sich der Unteraargau nun innert kürzester Zeit zum Zentrum der Textilindustrie in Bern zu entwickeln. Bald wurden außerdem in Zofingen, Lenzburg und Schafisheim erste Zeug- und Indienne-Druckereien in Betrieb genommen. Später folgten Fabriken in Aarau, Wildegg und Niederlenz. Wie gut die Geschäfte liefen, zeigt ein Blick auf die Tuchmessertabellen um 1762 und 1796: Der Unteraargau erzeugte in seinen Fabriken während der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zwischen 80 und 90% der bernischen Baumwolltuchproduktion (Meier 1991, S. 50). Diese Entwicklung wurde durch die Nähe Zürichs und vor allem durch das Know-how der zwischen 1550 und 1700 aufgenommenen Hugenotten wesentlich begünstigt (Bodmer 1946, S. 125ff.). Ein weiteres Indiz für die prosperierende Wirtschaft war schließlich die Bevölkerungsentwicklung. So konnte der Unteraargau in den Jahren zwischen 1764 und 1798 eine Bevölkerungszunahme von 35% verzeichnen. Auch dabei überragte er die übrigen Kantonsteile bei Weitem (Sauerländer 2003, S. 296).

Aufgrund der großen wirtschaftlichen Bedeutung des Unteraargaus darf die administrative und vermittelnde Rolle des Landvogts nicht unterschätzt werden. Mit ihren Anliegen konnten die Unteraargauer an ihn gelangen, wobei er von der Obrigkeit nachdrücklich dazu angehalten war, diese an den Berner Rat weiterzuleiten. Insgesamt blieb es für die Bewohner der Berner Landschaft jedoch schwierig, sich bei der Obrigkeit Gehör zu verschaffen (Braun 1984, S. 250f.). Wenngleich Max Baumann die Landvögte als oftmals verkappte Dorftyrannen bezeichnet, hatten diese jedoch nicht einfach freie Hand

<sup>3</sup> Die Berner Obrigkeit richtete ihr Interesse viel mehr auf den Grundbesitz und konnte noch im 18. Jahrhundert von den Herrschaftsgebietserweiterungen aus dem 16. und 17. Jahrhundert zehren (Braun 1984, S. 125f.).

(Baumann 1991, S. 119). Ein Berner Landvogt verfügte zwar über weit reichende Befugnisse; er war allerdings immer auch Mitglied des Großen Rates und wurde von diesem für die Dauer von sechs Jahren ins Amt gewählt. In dieser Zeit war er oberstes Exekutiv- und Kontrollorgan, Verwalter des Gerichtswesens, der Kirche, der Sittenpolizei, der Armenfürsorge, der staatlichen Abgaben, der Baupolizei und des Schulwesens (Braun 1984, S. 251ff.).

## 2 Die Schulumfrage des Bildungsministers Stapfer

Versucht man die Frage nach der Schulhoheit im bernischen Unteraargau zu beantworten, so ist zu berücksichtigen, dass sich die territorialpolitische Ausgangslage gerade in den Jahren um 1798 in Bewegung befand.<sup>4</sup> Aus den ursprünglich fünf Distrikten gelangten 1799 rund 130 Antworten an den Bildungsminister Stapfer.<sup>5</sup> Letztlich bedeutet dies, dass sich die folgenden Ausführungen im Wesentlichen auf die Datengrundlage stützen, die aus den Antwortbogen der Distrikte Aarau (27 Schulen), Brugg (30 Schulen), Kulm (32 Schulen), Lenzburg (25 Schulen) und Zofingen (19) extrahiert werden kann.<sup>6</sup>

Faktisch unterstanden die einzelnen Distrikte bis 1798 einem bernischen Landvogt, der vor Ort die Durchsetzung der obrigkeitlichen Vorgaben veranlassen und die jeweilige Vogtei verwalten sollte. Damit fiel auch das Schulwesen in seinen Zuständigkeitsbereich. Wie die Lizentiatsarbeit von Jens Montandon gezeigt hat, waren umfangreichere schulpolitische Veränderungen im gesamten bernischen Staat allerdings erst im 19. Jahrhundert zu verzeichnen (Montandon 2006a, S. 22ff.). Trotzdem ist gemäß Pietro Scandola der Ursprung des modernen Volksschulwesens bereits im Spätmittelalter zu verankern (Scandola 1992, S. 3). Ausgehend von städtischen Initiativen war nach der Berner Reformation von 1528 auch im Schulwesen ein wesentlicher Gesinnungswandel zu verzeichnen. Als Resultat desselben befand sich das religiöse und sittliche Erziehungsmonopol fortan in den Händen der Stadt und Republik Bern (Montandon 2006a, S. 22).

Die Auflistung der normativen Vorgaben sowohl für die Land- als auch für die Stadtschulen (vgl. Tab. 1) zeugt von den Bemühungen des Berner Rates um ein einheitliches Schulsystem. Ähnlich wie Neugebauer dies für Preußen festgestellt hat, muss jedoch auch für das bernische Schulwesen festgehalten werden, dass sowohl die finanziellen Mittel als auch die nötige Infrastruktur fehlten, um die proklamierten Normen durchzusetzen (Neugebauer 1989, S. 106). Es fehlte eine überregionale Schulkontrolle, eine Lehrerausbildungsstätte und ein einheitlicher Unterrichtskanon. Dies bedeutet jedoch nicht, dass der Berner Rat sich nicht dahin gehend eingesetzt hätte. Die Grundproblematik bestand darin, dass die staatlichen Strukturen und auch die Bedeutung von Schule eine aktivere Gestaltung des Schulwesens verhinderten. Daraus resultierte, dass die

<sup>4</sup> Die Ausgangslage veränderte sich mit der Proklamation der Helvetischen Republik von 1798 grundlegend. Bei der Neugründung des Kantons Aargau verblieb beispielsweise der Teil südlich der Wigger im Distrikt Zofingen in Berner Hand.

<sup>5</sup> Die Antworten aus dem Distrikt Zofingen befinden sich nicht bei den übrigen Antwortbogen im Bundesarchiv. Sie sind separat im Staatsarchiv Aargau gesammelt (Staatsarchiv Aargau HA 9131: 1798).

<sup>6</sup> Dabei gilt es anzumerken, dass sich die Antworten für den Bezirk Kulm nicht am standardisierten Frageraster orientieren, so dass für einzelne Erhebungen lediglich auf Daten aus den vier verbleibenden Distrikten zurückgegriffen werden kann (insgesamt rund 100 Schulen). Die Antworten für Kulm wurden zum einen in einem nach Stichworten gegliederten Fließtext für den gesamten Distrikt und zum anderen in tabellarischer Form zu den einzelnen Schulorten eingereicht (Bundesarchiv Bern BO 1423: 1799).

durchaus fortschrittlichen normativen Vorgaben der bernischen Regierung zwar proklamiert, nicht aber realisiert werden konnten. Das Ergebnis war ein inhaltlich und strukturell sehr unterschiedliches Schulsystem in den einzelnen Dörfern und Städten, welches primär von lokalen Bedürfnissen und nur am Rande zentralistisch geprägt war.

Insgesamt blieb also die schulische Reformtätigkeit im Vergleich zur Entwicklung im 19. Jahrhundert eher marginal. Damit wird mit den folgenden Ausführungen ein mehrheitlich starres und reformfeindliches Schulsystem beschrieben, welches grundlegend durch die lokalen politischen und soziostratigrafischen Strukturen beeinflusst wurde. Dabei handelte es sich allerdings nicht um eine allgegenwärtige und bestimmende Zentralregierung, sondern um die eng verflochtene und endogam ausgerichtete Sozialgruppe des Berner Patriziats (Braun 1984, S. 214f.). Dessen Tätigkeit beschränkte sich auf die Schulgesetzgebung und damit primär auf die städtische Lateinschule und die Landschulen im Kanton. Dabei gilt es auch im bernischen Unteraargau, eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen den Land- und den Stadtschulen zu machen.

Der Unterschied kann vor allem an den Schülerzahlen festgemacht werden. Insbesondere im Distrikt Aarau fällt auf (vgl. Abb. 1), dass die Schülerzahlen in der Stadt Aarau jene aus dem ländlichen Gebiet um ein Vielfaches überragen.<sup>7</sup>

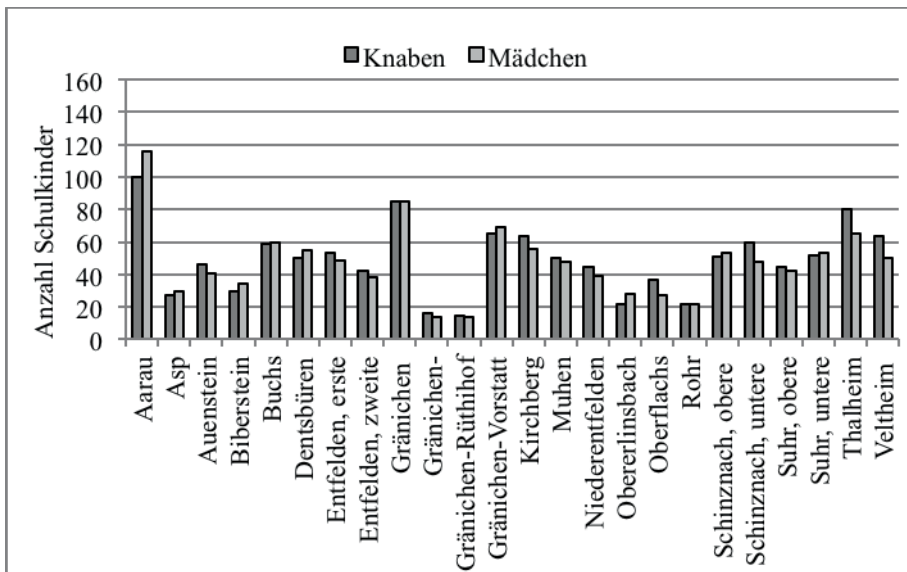


Abb. 1: Schülerzahlen des Distrikts Aarau um 1799<sup>8</sup>

Betrachtet man den gesamten Unteraargau, wird ersichtlich, dass sich die Summe der Knaben und der Mädchen die Waage hielten. Um lediglich 0.29% besuchten mehr Kna-

<sup>7</sup> Abgesehen vom konsequenteren Schulbesuch ist dieser hohe Wert mit Sicherheit auch den generell höheren Einwohnerzahlen von Aarau geschuldet.

<sup>8</sup> Die Daten zur Stadtschule von Aarau wurden in der Stapfer-Enquête nicht erfasst. Sie stammen aus dem Visitationsprotokoll des Aaraueser Schulrats von 1795 (Stadtarchiv Aarau 561: 1787-1797).

ben die Schulen.<sup>9</sup> Abgesehen davon wird am folgenden Schaubild deutlich, wie die durchschnittlichen Schülerzahlen in den einzelnen Distrikten nur wenig differierten. Ein ähnliches Bild ergibt sich in Bezug auf die Jahresschuldauer: Innerhalb des jeweiligen Distrikts war mehrheitlich dieselbe Schuldauer eingeführt. Die Schwankungen waren im gesamten Unteraargau gering; so bewegte sich die Schuldauer in der Regel zwischen 16 und 19 Wochen. Eine Ausnahme bilden einmal mehr die Stadtschulen, für welche auch im Unteraargau ein ganzjähriges Schulmodell nachgewiesen werden kann, welches lediglich durch zwei Wochen zur Osterzeit und im Sommer und sechs Wochen im Herbst unterbrochen wurde. Dabei fällt auf, dass von den insgesamt 134<sup>10</sup> Schulen immerhin 96 Schulorte auch eine Sommerschule kannten. Diese Tatsache ist jedoch dahingehend zu relativieren, dass diese Schulen meist in Form eines Repetierunterrichts an einem halben oder einem ganzen Tag pro Woche stattfanden. Außerdem beklagten die Schulmeister für diese Unterrichtseinheiten einen sehr schlechten Schulbesuch.<sup>11</sup> Schließlich konnte in Bezug auf die tägliche Schuldauer in den fünf Distrikten ein Mittelwert von rund sechs Stunden errechnet werden. Dabei ist auch im Umgang mit diesem Wert eine gewisse Vorsicht angebracht, da die Schule in der Regel zwar an sechs Tagen pro Woche (inkl. Samstag) abgehalten wurde, Donnerstag und Samstag nachmittags jedoch meist schulfrei war. Eine gewöhnliche Schulwoche dürfte demnach rund 30 Schulstunden umfasst haben.<sup>12</sup>

### 3 Die Schule auf normativer Ebene

Vorab sei darauf hingewiesen, dass das Bild, welches sich aus den normativen Quellen ergibt, gerade auf der Landschaft nicht mit dem effektiven Schulalltag übereingestimmt hat. Dennoch kann aus untenstehender Tabelle gefolgert werden, dass der Berner Rat sowohl in den Land- als auch in den Stadtschulen um eine Veränderung im Schulwesen bemüht gewesen ist. Festzuhalten bleibt, dass die Landschulordnung von 1720 lediglich eine Überarbeitung mit geringfügigen Veränderungen der Schulordnung von 1675 war (Scandola 1991, S. 595). Außerdem handelte es sich auch bei den Drucken von 1759 und 1788 lediglich um eine Neuauflage der Ordnung von 1720. Schließlich bleibt anzumerken, dass die verschiedenen Städte im bernischen Staat über eigene Verordnungen verfügten. So führte beispielsweise auch der Schulrat der Stadt Aarau seit 1787 ein Schulratsprotokoll und verabschiedete 1770 und 1788 eine eigene Stadtschulordnung.<sup>13</sup>

<sup>9</sup> Erneut sei jedoch darauf verwiesen, dass die vorliegende Statistik nur mit Vorsicht interpretiert werden darf. Es war den einzelnen Schulmeistern überlassen, ob sie die Frage nach der Schülerzahl mit einem Durchschnittswert, mit der Anzahl aller Schulpflichtigen oder mit der Anzahl eines zufälligen Stichtags beantworteten. Nur in den wenigsten Fällen kommentierte der Schulmeister den Ursprung der notierten Zahlen.

<sup>10</sup> Zu den 133 in der Stapfer-Enquête erfassten Schulen kommt noch die Stadtschule von Aarau hinzu. Deswegen sind es 134 Schulen.

<sup>11</sup> In Ammerswyl erklärte der Pfarrer im Bericht von 1764: „Die Kinder können von Martini bis nach Ostern und den Sommer durch alle Samstag gar wohl unterwisen werden aber viele einsinnige Eltern halten die Kinder lieber zum spinnen als zur Schule an“ (Staatsarchiv Bern B III 208, S. 116-118).

<sup>12</sup> Berücksichtigt wurden die Antworten auf die Frage nach der täglichen Schuldauer in den Distrikten Aarau, Brugg, Kulm, Lenzburg und Zofingen (Bundesarchiv Bern BO 1423: 1799).

<sup>13</sup> Dabei datiert die erste Stadtschulordnung von Aarau aufs Jahr 1609. Im 18. Jahrhundert beschränkte sich die normative Tätigkeit des Schulrats jedoch auf die beiden Schulordnungen von 1770 und 1788 (Stadtarchiv Aarau 560: 1609-1770).

Während die Stadt Bern bereits im 16. Jahrhundert erste Schulen zu unterhalten begann, war die bernische Landschaft erst zu Beginn des 17. Jahrhunderts aktiv.<sup>14</sup> Dabei kam der Anstoß zur Installation eines Landschulwesens aus dem Kapitel Aarau (Montandon 2006b, S. 228). Dort beauftragte der Berner Rat die Pfarrer mit der Einrichtung von Landschulen, worauf die beiden Geistlichen aus Erlinsbach und Küttigen (Kirchberg) 1609 eine erste Landschulordnung zu Papier brachten. Inhaltlich deckte sich diese in Vielem mit der vom Berner Rat 1615 erlassenen Landschulordnung (Richner 2010, S. 156).

**Tab. 1:** Auflistung der schulpolitischen Aktivitäten der Berner Regierung im 18. Jahrhundert

Jahr	normative Quelle	Signatur
1700	Ordnung der Schulen auf dem Lande	StAB <sup>15</sup> Mandate 1700
1706	Ordonances des Ecoles du Pays de Vaud	StAB Mandate 1706
1719	Wegen der Schulordnung auf dem Lande	StAB A I 492, Bd. XII, S. 463
1720	Neue Schulordnung auf dem Lande	StAB Mandate 1720
1734	Einrichtung der unteren Schulen allhier	StAB A V 1476, Bd. VII, S. 633
1742	Entwurf einer neuen Einrichtung der untern Schulen	StAB Mandate 1742
1754	Neue Einrichtung und Verbesserung der Schulen – Betreff: Schulreglement	StAB AV 1488, Bd. XIX, S. 131
1759	Schulordnung	StAB Mandate 1759
1766	Vorschlag zur besseren Einrichtung der Schulen zur politischen Auferziehung der jungen Bürgerschaft	StAB Mandate 1766
1766	Reglement über die Einrichtung der Obern und Untern Schulen in Bern	StAB A I 453, Bd. XIV, S. 690
1768	Prüfung der neuen Schulordnung	StAB A V 1487, Bd. XVIII, S. 465-492
1768	Die neue Einrichtung der Schulen wird rückgängig gemacht	StAB A I 453, Bd. XV, S. 91
1770	Erneuerte Schulordnung der Stadt Bern	StAB Mandate 1770
1777	Schulordnungsrevision	StAB A V 1484, Bd. XV, S. 1451-1472
1787	Dekret wegen der Erziehungsanstalten	StAB A I 472, Bd. XVIII, S. 384
1787	Schülerneuerungen von 1778 sind beizubehalten	StAB A I 472, Bd. XVIII, S. 511
1788	Erneuerung der Schulordnung	StAB A I 509, Bd. XXIX, S. 497
1797	Gutachtlicher Entwurf einer neuen Ordnung für die obern und untern Schulen der Stadt Bern	StAB Bibliothek N 1

<sup>14</sup> In Oberentfelden (Distrikt Aarau) kann beispielsweise bereits 1605 ein Vorläufer einer Dorfschule nachgewiesen werden (Lüthi 1997, S. 121).

<sup>15</sup> Staatsarchiv Bern.



Richtungsgebend für den Schulalltag im gesamten 18. Jahrhundert sollte jedoch die vom Kleinen Rat 1675 erlassene Landschulordnung sein. In 24 Artikeln abgefasst, stellte diese Ordnung ein Novum dar, welches den – allerdings allmählichen – Beginn des Niederen Schulwesens einläutete. Die Besonderheit bestand dabei weniger in den inhaltlichen Vorgaben, als vielmehr in der Tatsache, dass von zentraler Stelle eine für das ganze Staatsgebiet verbindliche Schulordnung niedergeschrieben wurde.<sup>16</sup> Demnach sollten die einzelnen Gemeinden den Schulhausbau fördern, eine regelmäßige Jahresschuldauer (26. Oktober – 1. April) einführen und die Kinder erst aus den Schulen entlassen, wenn sie die festgesetzten Fähigkeiten erworben hatten.<sup>17</sup> Ein Großteil der Gemeinden verfügte 1799 über eine eigens dafür vorgesehene Schulstube oder sogar ein Schulhaus im Dorf. Gleichzeitig verfügten rund 6% der Gemeinden über eine Schulstube, die irgendwo im Dorf gemietet wurde. In 33 Gemeinden unterrichteten die Schulmeister die Kinder in ihrer eigenen Wohnung.

Bezüglich der Unterrichtsinhalte schrieb die Landschulordnung von 1720 die Buchstabenkenntnis sowie das Lesen und Schreiben vor:

Welche [Schulmeister, DP] dann vor allen dingen ihren Schulkindern ein gut Exempel vortragen, die Kinder fleissig, verständlich und deutlich lehren bätten, lesen und zum Wort Gottes anhalten, u. auch sie die Kinder auswendig lehren, sie selber zu erstwol sollind lehren lesen im Psalmenbuch, Testament und Bibel, und darinn gegründet und geübt, und erst hernach zu Erlehnung des Catechismi angehalten, als durch welche Mittel sie nicht nur besser im lesen geübt, sondern auch zum Heiligen Wort Gottes mehr angewöhnt werden. Die Grösseren aber soll er zum Schreiben fleissig anhalten. (Staatsarchiv Bern Mandate: 1720)

Damit die Kinder die vordefinierten Fähigkeiten erwerben konnten, waren sie jedoch nicht nur auf einen gut ausgebildeten Lehrer angewiesen, sondern auch auf brauchbare Schulbücher. Diese konzentrierten sich inhaltlich – wie auch der Unterricht – auf die religiös-sittliche Erziehung der Kinder. Während die Landschulordnung dazu primär auf die Bibel setzte, waren die verbreitetsten Schulbücher tatsächlich der *Heidelberger Katechismus*, Hübners *Biblische Historien* und das *Namenbüchlein* (Montandon 2006b, S. 232).

Die Verhältnisse in den Stadtschulen des Unteraargaus waren nicht nur separat in einer jeweiligen Stadtschulordnung geregelt, sondern die lokalen Schulbehörden verfügten auch über die nötigen Mittel und Strukturen, um die verabschiedeten Änderungen effizient umzusetzen.<sup>18</sup> Am Beispiel der Stadtschulen von Aarau wird dies im Folgenden illustriert.

Als der Stadtrat von Aarau 1788 die eingeführte Schulordnung von 1770 für mangelhaft befand und „den vielfältigen Nutzen erwogen [hat], der aus einer zweckmässigeren Anordnung der öffentlichen Schulen dem gemeinen Wesen Unserer Stadt und Unserer lieben

<sup>16</sup> Jens Montandon verweist in seinem Artikel darauf, dass die frühen Schulordnungen von Erlinsbach und Küttigen (Kirchberg) keine Unikate gewesen sein dürften und dass sich die Unterrichtsinhalte (wie sie aus den normativen Quellen extrahiert werden können) bis weit ins 18. Jahrhundert nur unwesentlich verändert haben (Montandon 2006b, S. 231).

<sup>17</sup> Darunter verstand man vor allem den Erwerb des „fundaments der wahren religion“ (SSQR Bern Stadtrechte XII, Nr. 47, S. 146-151).

<sup>18</sup> Davon zeugen nicht nur die städtischen Schulordnungen, sondern auch die Schulratsprotokolle. Die Stadt Zofingen war beispielsweise um die Mitte des 18. Jahrhunderts um eine Verbesserung des Schulwesens bemüht und erließ 1749 eine neue Schulordnung für die städtischen Knaben- und Mädchenschulen (Hunziker et al. 2004, S. 327).

Bürgerschaft zufließen“ könnte, wurde eine neue Schulordnung eingeführt (Stadtarchiv Aarau 560a, S. 1). Dabei setzte der Schulrat fortan auf fünf verschiedene Knabenschulen statt auf die bisherigen vier.<sup>19</sup> Ein Indiz für die Modernität der Aarauer Stadtschule war, dass es sich bei der zusätzlich eingeführten Stufe um eine Realschule handelte, in welcher die Knaben sich nützliches Wissen aneignen konnten. Andererseits zeigte sich ein wesentlicher Unterschied zu den Landschulen in den Zugangsbedingungen. Zwar dürfte das bei fünf Jahren festgelegte Mindestalter sich in etwa mit den Verhältnissen der umliegenden Landschaft gedeckt haben, doch verlangte der Aarauer Schulrat zusätzlich von den Knaben und Mädchen, dass sie „wohl buchstabiren können“ (ebd., S. 4). Damit diese Bedingung eingehalten werden konnte, sollten die Kinder in städtischen Vor- und Nebenschulen unterrichtet werden. Diese galten gemäß Schulordnung nicht als öffentliche Schulen und dienten einzig der Vorbereitung auf dieselben. Den Unterricht sollten dabei eigens vom Schulrat instruierte Schulmeister abhalten, welche über eine entsprechende Unterrichtsbewilligung verfügen mussten (ebd., S. 4f.).

Hatten die Knaben das nötige Vorwissen, wurden sie in die erste Knabenschule aufgenommen. Genauso wie die zweite und die dritte Knabenschule dauerte diese zwei Jahre und war nach den unterschiedlichen Fähigkeiten der Kinder in einzelne Klassen aufgeteilt. Neben der Aneignung der elementaren Kulturtechniken Lesen und Schreiben sah der Unterricht der ersten beiden Knabenschulen primär religiöse Fachinhalte aus dem Heidelberger Katechismus vor. Bereits ab der zweiten Knabenschule weitete der Schulrat den Unterricht der Aarauer Schuljugend jedoch auf Kenntnisse der Geografie, der Geschichte, der Grundlagen der lateinischen und der deutschen Sprache, wie Grammatik, Orthografie und Aufsätze verfassen, aus (ebd., S. 5-11).

Gleichzeitig umfassten die Mädchenschulen zwar ebenfalls sechs Jahre, doch existierten lediglich zwei Abteilungen. Die Unterrichtsinhalte deckten sich mehrheitlich mit jenen der Knabenschulen. Dabei wird ersichtlich, dass sowohl in den Knaben- als auch in den Mädchenschulen eine geschlechter- und rollenspezifische Schulausrichtung beabsichtigt war. Bestandteil der oberen Mädchenschule war denn auch ein „kleiner Kurs in der Naturgeschichte, in so weit solches in die weibliche Oekonomiekenntnis einschlägt“ (ebd., S. 18).

Insgesamt kann für die Schulen des Unteraargaus festgehalten werden, dass in der Regel die normativen Vorgaben weit von der schulischen Realität entfernt waren. Dennoch zeigt gerade das Beispiel der Stadtschulen Aarau, dass Realität und Theorie nicht in jedem Fall weit auseinanderlagen. So ermöglichte der überschaubare städtische Rechtsraum ein ganz anderes System von Vorgabe und Kontrolle, als dies auf dem Land der Fall war. Die Landschulen des Unteraargaus verfügten zwar über eine obrigkeitlich erlassene Schulordnung, eine regelmäßige Überprüfung der Schulpraxis war jedoch nicht

<sup>19</sup> Anzumerken ist, dass es sich dabei sowohl um die Niederen Schulen als auch um die weiterführenden Schulen gehandelt hat. Dies geht auch aus einem Pfarrbericht von 1764 hervor: „Wir haben 2 Schulen für die Kinder dess weiblichen Geschlechts, und 4 für die Kinder dess männlichen, nemlich 2 lateinische, und 2 so genante deutsche, wo die Kinder der Bürger den gemeinsten Unterricht empfangen. Eine von den letztern ist erst vor 2 Jahren durch die Beysteuer einiger grossmütiger Personen mit Beyschuss der Obrigkeit errichtet worden“ (Staatsarchiv Bern B III 208, S. 354f.). Anders sah es bei den Mädchen aus: Für diese war eine weiterführende Schule nicht vorgesehen. Somit belass es der Schulrat bei den bisherigen zwei Töchterschulen. An dieser Stelle sei noch vermerkt, dass die städtischen Mädchenschulen die einzigen Schulen waren, die eine Lehrerin beschäftigten. In allen anderen Schulen sind männliche Lehrpersonen belegt (Stadtarchiv Aarau 560a, S. 3).

möglich. Zu begründen ist dieser Befund wiederum mit den strukturellen politischen und ökonomischen Voraussetzungen. Diese begünstigten ein regional stark autonomes Landesschulsystem, welches sich erst mit dem zentralistischen Zugriff seit der Helvetik entscheidend zu wandeln begann. Die beträchtlichen Unterschiede zwischen Stadt und Land können jedoch nicht nur auf der normativen Ebene herausgearbeitet werden, sondern auch bezüglich des Sozialprestiges der Schulmeister.

#### 4 Der Pflichtenkatalog von Schulmeister und Dorfpfarrer

Dem Lehrerberuf wurde noch 1799 offensichtlich zu wenig Bedeutung zugemessen, als dass dafür eine spezielle Ausbildung installiert worden wäre. Erst mit den wachsenden Ansprüchen an den Schulmeister wurde in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts Wert auf eine adäquate Ausbildung gelegt (Helfenberger 2002; Criblez 2002). Der berufliche Hintergrund der Schulmeister im Unteraargau war dabei relativ heterogen wie die folgenden Antworten belegen: Weber (42), Bauer (39), andere Berufe (27), ohne Angabe (9), Schumacher (6), Baumwollspinner (6), Zimmermann (4).<sup>20</sup> Auch die Antworten auf die Frage nach Nebenverdienstquellen belegen, dass mindestens die Hälfte der Lehrer zur Bestreitung der Lebensunterhaltskosten auf einen Nebenerwerb angewiesen war.

Fest steht, dass die Stadtschulmeister auch im bernischen Unteraargau besser gestellt waren als die Landschulmeister. Daneben darf bei einer Aufschlüsselung des Bildungswesens im 18. Jahrhundert die Rolle des Pfarrers nicht vergessen gehen. Verschiedentlich wurde bereits auf dessen zentrale Rolle als staatlicher Beamter im 18. Jahrhundert hingewiesen (Wyss 2005, S. 7; Montandon 2006a, S. 48). Diesem kam ein viel umfangreicherer Aufgabenkatalog zu als dem jeweiligen Dorfschulmeister (Wyss 2008, S. 164). Neben seinem Predigtamt, den Obliegenheiten im Chorgericht und der Sittenkontrolle musste der Pfarrer auch bei der Neubesetzung einer Lehrerstelle die Kandidaten überprüfen und den geeignetsten vorschlagen. Dem zuständigen Amtmann oblag dann die Wahl und damit die Bestätigung oder Ablehnung der Vorselektion durch den Pfarrer.<sup>21</sup> Dass selbst die Städte ein entsprechendes, wenn auch ein etwas elaborierteres Prozedere zur Lehrerwahl kannten, bezeugt ein Schreiben des Berner Schulrats an die Stadträte von Lenzburg vom 12. Mai 1766:

Dieser Übung [es handelt sich um das Verfahren der Stellenneubesetzung, DP] ist man auch bey der letzten Vaccanz folgendermassen geflissen nachgegangen: Da zu erst die Statt Lenzburg die Vaccanz dieses Postens einberichtet, selbige von SchulRath aus allhier publicirt, die sich angebenden Subjecta examinirt, und auf Überschriebene Tüchtigkeit von der Statt Lenzburg eines, neml. des Studiosus Unger recommendirt und darauf von MehhH. den SchulRäthen confirmirt worden.<sup>22</sup>

<sup>20</sup> Die Datengrundlage stammt aus den Antworten auf die Frage nach der früheren Tätigkeit des Schulmeisters in den Distrikten Aarau, Brugg, Kulm und Lenzburg. Es gilt zu beachten, dass bei der Berufsbezeichnung „Bauer“ vielfach jemand gemeint war, der „sin guot bestellet“. Wo dieser Kommentar nicht ergänzend angefügt war, bleibt offen, welcher Tätigkeit der „Bauer“ konkret nachgegangen ist (Bundesarchiv Bern BO 1423: 1799).

<sup>21</sup> Gemäß Stapfer-Enquête wurde 1799 im gesamten Unteraargau die Stellenvergabe auf diese Weise organisiert.

<sup>22</sup> Im selben Schreiben wird ausserdem darauf hingewiesen, dass dieser Lehrerwahlmodus bereits längere Zeit eingeführt war: „In dessen ist nichts desto weniger die constante und durch die SchulRahts Manual durch

Ob die Examinierung durch einen Geistlichen erfolgte, oder ob dies der gesamte Berner Schulrat selbst übernahm, ist nicht abschließend zu beurteilen. In den Dörfern befanden sich die Pfarrer mit ihrem Beamtenstatus in einer Sonderstellung. Als oft einzige bürgerliche Vertreter auf dem Land kam ihnen eine Mittlerfunktion zwischen der Landbevölkerung und dem städtischen Rat zu (Wyss 2008, S. 160ff.). Außerdem standen sie durch ihre Tätigkeit der Bevölkerung oft näher als der jeweils zuständige Landvogt, so dass der Berner Rat den Pfarrer als nützliches Kontrollorgan einsetzen konnte (Wyss 2005, S. 11). Gerade bei der Beschaffung von Informationen aus dem Untertanengebiet spielten die Pfarrer eine zentrale Rolle.<sup>23</sup> Bereits aus dem 16. Jahrhundert sind hierzu für das bernische Staatsgebiet verschiedene statistische Erhebungen bekannt, in denen es meist um ökonomische Anliegen der Herrschaft ging.<sup>24</sup> Dass der Berner Rat jedoch auch ein gewisses Interesse an bildungspolitischen Fragen hatte, geht aus einer Umfrage von 1764 hervor. In der sogenannten Pfarrer- oder Armen-Enquête sollten primär die Bevölkerungszahlen erfasst werden (Gerber-Visser 2008, S. 41). Darüber hinaus erhielten die Ortsgeistlichen zwölf Fragen zur Beantwortung, wobei die vierte Frage lautete: „Was sind für Anstalten zu der Auferziehung der Kinder und zu ihrer Anweisung zur Arbeit“ (Staatsarchiv Bern B III 208, S. 309ff.). Zwar kann mittels der unterschiedlich umfangreichen Antworten kein detailgetreues Bild des Schulwesens gezeichnet werden, doch ergibt sich die Möglichkeit, den bisherigen Wissensstand zu erweitern. Neben der Bestätigung des protoindustriellen Einflusses auf das Schulsystem<sup>25</sup> wird auch das gemeinhin verbreitete Bild der Landschulen bestätigt. Der Pfarrer von Erlinsbach beschrieb die Dorfschule folgendermaßen: „Eine, wie fast durchgehends auf dem Land beschaffen, nicht gar wohl bestellte Schull“ (ebd., S. 127ff.).

Wie wichtig die Pfarrer für die bernische Regierung waren, geht außerdem aus einem Schreiben vom 29. April 1794 hervor:<sup>26</sup>

---

eine Reihen von bald hundert Jahren bevestigte praxis das diese Schulmeisterey auf einen Vorschlag und Recommendation der Stadt Lenzburg nach vorhergegangenen Examine von MehhH. den SchulRäthen besetzt werde“ (Staatsarchiv Aargau AA 1860: 24.5.1766). Dass das beschriebene Verfahren in den Städten der Regelfall war, bezeugt ein Auszug aus dem Ordnungenbuch von 1766, die Stadt Brugg betreffend: „In ansehen aber der in Zukunft sich ergebenden Vaccanzen in den Schuldiensten in Brugg, Sie die Statt dahin angewiesen, nach der Vorschrift also sich zu verhalten, das namlichen Bericht von solch sich ergebenden Vaccanz einsenden, und dann Eurer fernerer Wegweisung gewärtigen; dessen Jhr MeHwH. über Eueren Vortrag berichtet werdet.“ (Staatsarchiv Bern B III 866, S. 60).

<sup>23</sup> Gemäß André Holenstein handelte es sich bei diesem Informationsbeschaffungsbedürfnis um ein althergebrachtes Anliegen der Regierung (Holenstein 2003, S. 22-70).

<sup>24</sup> Eine führende Rolle kam dabei der ökonomischen Gesellschaft in Bern zu (vgl. Holenstein 2007; Wyss 2005).

<sup>25</sup> Ein weiteres Beispiel liefert der Pfarrer von Entfelden: „Und da der Baumwollen Gewerbo so stark getrieben wirt, so erhellet sattsam, dass die Armen genugsam können beschäftigt werden“ (Staatsarchiv Bern B III 208, S. 261ff.).

<sup>26</sup> Im Rahmen der Synode, welche aus Sorge um den Verfall der Religion 1793/94 einberufen worden war, richteten sich Schultheiss und Rat in einem Rundschreiben an die Pfarrer. Am 11. Juni 1794 sprach Dekan Johannes Wytenbach vor versammelter Synode *Von dem wirklichen Religions-Verfall in unserer vatterländischen Kirche, den Quellen derselben und den dagegen zu gebrauchenden Verbesserungsmitteln*. Dekan Wytenbach rief die Berner Geistlichen in seiner Rede dazu auf, an der jährlichen Kapitelrede den Verfall der Religion und die Ursachen derselben im eigenen Kapitel zu thematisieren und anschließend einen schriftlichen Bericht nach Bern zu senden. Die gesammelten Berichte sollten sodann ausgewertet und als Grundlage für eine Detailuntersuchung in den Kapiteln verwendet werden. Letztlich wurden die Berichte nach Bern gesandt, analysiert und ein entsprechender Fragebogen zur genaueren Erfassung der Situation entworfen. Ob die Fragebogen schließlich versandt wurden oder nicht, geht aus den erhaltenen Akten nicht

Jhr seydt es nemlich denen es zukommt, darüber zu wachen, dass Kirchen und Schulen besucht, und dadurch eine gründliche Religions-Erkenntniss und Gottesfurcht gepflanzt und erhalten werde, und dass man die Sonn- und Festtage nicht entheilige, sondern auf eine Gott würdige und einer christlichen Gemeinde geziemende Weise feyre. Euch liegt also auch ob, über das sittliche Betragen und die Aufführung eurer Gemeinds-genossen zu wachen. An euch ist es mithin die Fehlenden, nach dem Geist Unsrer Religion und dem eigenen Beyspiel eurer Obrigkeit, mit Liebe, mit Sanftmuth, aber doch mit Nachdruck zu vermahnen und zu warnen; [...] Wir befehlen euch demnach, dieser Unsrer Willensäusserung [...] nachzukommen, damit gute Sitten, Zucht und Ehrbarkeit immer mehr unter euch befördert werden. (Staatsarchiv Bern B III 179, S. 53)

Insgesamt wird also ersichtlich, dass der Pfarrer im Schulwesen des Unteraargaus eine Kontrollinstanz im Dienst der Obrigkeit verkörperte und dass der Schulmeister auf die Zusammenarbeit mit demselben angewiesen war. Die Indienstellung des Lehrers als Beamter setzte im Unteraargau hingegen erst allmählich ab der Verwaltungszentralisierung während der Helvetik ein. Damit erstreckte sich der Einflussbereich des Berner Rates im 18. Jahrhundert mittels Landvogt, Landweibel und Pfarrer zwar bis auf die Kommunalebene, doch erlaubte der niedrige Grad der Spezialisierung dieser Beamten keine effiziente, systemoptimierende Politik.

Eine Ausnahme stellten auch diesbezüglich die städtischen Schulen dar. In diesen war es aufgrund der kleingliedrigen Verwaltungsstrukturen, der klar geregelten Zuständigkeiten sowie des höheren Spezialisierungsgrads leichter möglich, für die Umsetzung der proklamierten Neuerungen zu sorgen. Hinzu kam, dass der städtische Lehrer sowohl finanziell als auch bezüglich seines Sozialprestiges besser gestellt war als sein ländlicher Berufskollege. Davon zeugt beispielsweise auch die Aarauer Schulordnung von 1788, in welcher sich die Obrigkeit hinter den Schulmeister stellt:

Im Übrigen sollen sich die Aeltern alles unfreundlichen Belangens und eigengewaltigen Verfahrens, besonders davon enthalten, etwan in der Absicht dem Lehrer oder der Lehrerinn grob zu begegnen, oder Ihne zu beschimpfen selbst in die Schule zu gehen; als welches eben so wenig als das oft zu allerhand Mäldungen Anlass gebende Raport machen in und aus denen Schulen durch Kinder geduldet werden kann. (Stadtarchiv Aarau 560a, S. 37)

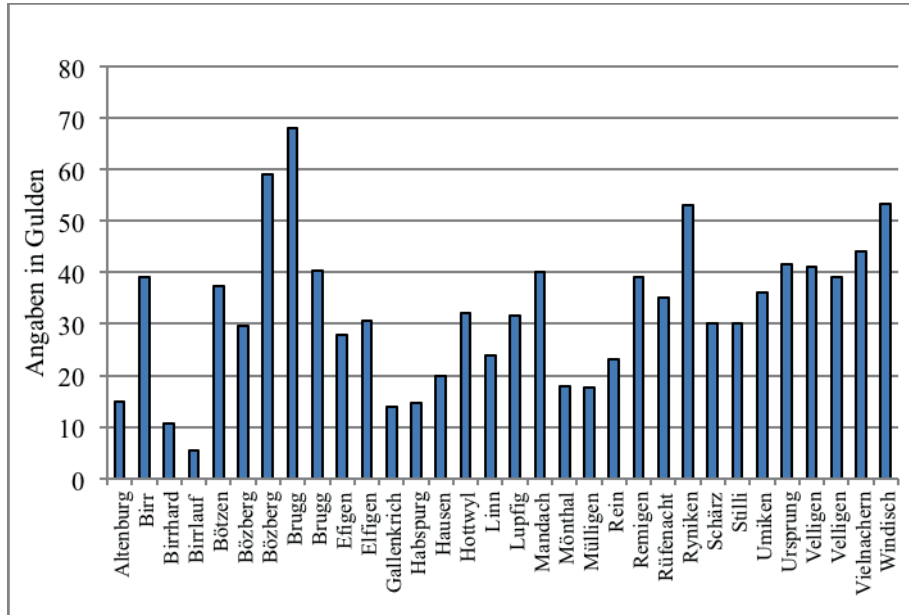
Welches dabei die konkreten Erwartungen an einen Lehrer waren, ergibt sich aus den erlassenen Schulordnungen. In der Landschulordnung von 1720 wurde vorab die für den Unterricht erforderliche Wesensbeschreibung angegeben. Demnach musste ein Schulmeister nicht nur der Tugend verhaftet, gottesfürchtig und tüchtig sein, sondern auch seinen „Schulkindern ein gut Exempel vortragen“ (Staatsarchiv Bern Mandate: 1720). Hält man dieser kurzen Auflistung die Aarauer Stadtschulordnung von 1788 gegenüber, so wird der höhere Spezialisierungsgrad sichtbar. Auf insgesamt 8 Seiten hielt der Aarauer Schulrat detailliert seine Erwartungen an einen jeweiligen Stadtschulmeister fest. Neben den bereits aufgelisteten Eigenschaften sollten sich die Stadtschulmeister bei der Gestaltung des Unterrichts strikte an die Schulordnung halten und bei den Schülern Gehorsam, Gottesfurcht, Nächstenliebe, Sittsamkeit und Reinlichkeit erreichen. Dazu sollten sie die obligatorischen Schulbücher und die eingeführten Unterrichtsmethoden

---

hervor. Antwortbogen konnten bis dato keine nachgewiesen werden. Relevant für die vorliegende Arbeit wären insbesondere die Antworten auf die Frage 5 gewesen, da diese die Schulzustände thematisiert hätte (Staatsarchiv Bern B III 180). Dabei beabsichtigte Dekan Wytttenbach eine entsprechende Befragung offenbar bereits 1791. Ein erster Entwurf des Fragebogens ist im Protokoll des Kirchenkonvents enthalten (Staatsarchiv Bern B III 131, S. 466-470).

einsetzen, einen abwechslungsreichen und zielorientierten Unterricht vorbereiten sowie selbst keinen Tabak konsumieren und sich anständig kleiden (Stadtarchiv Aarau 560a, S. 25ff.).

Dass die Beschreibung der Zustände jedoch nicht einfach nach Stadt- und Landschulen gegliedert werden kann, zeigen die stark schwankenden Lehrerlöhne.<sup>27</sup>



**Abb. 2:** Die Jahreslöhne der Schulmeister im Distrikt Brugg von 1799<sup>28</sup>

In Birrlauf wurde der niedrigste Lohn in Geld ausbezahlt (5 Gulden und 20 Kreuzer). Es wird jedoch aus der Grafik nicht ersichtlich (vgl. Abb. 2), dass dieser durch 16 Viertel Getreide und zwei Fuder Holz aufgebessert wurde.<sup>29</sup> Zwar vermochten diese Naturalienzahlungen die teils eklatante Differenz nicht auszugleichen, doch wird sie stellenweise etwas relativiert. So erhielt beispielsweise der Schulmeister der unteren Schule in Bözberg 59 Gulden Schullohn. Dieser Lohn in Geld wurde durch lediglich zwei Klafter Holz in Naturalien ergänzt. Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der Lohnzusammensetzung des Schulmeisters von Ryniken: 53 Gulden in Geld und 6 Viertel als Getreide. Während innerhalb der einzelnen Distrikte eine zum Teil beträchtliche Varianz feststellbar war, wichen die durchschnittlichen Einkommen der Distrikte in der Regel weniger voneinan-

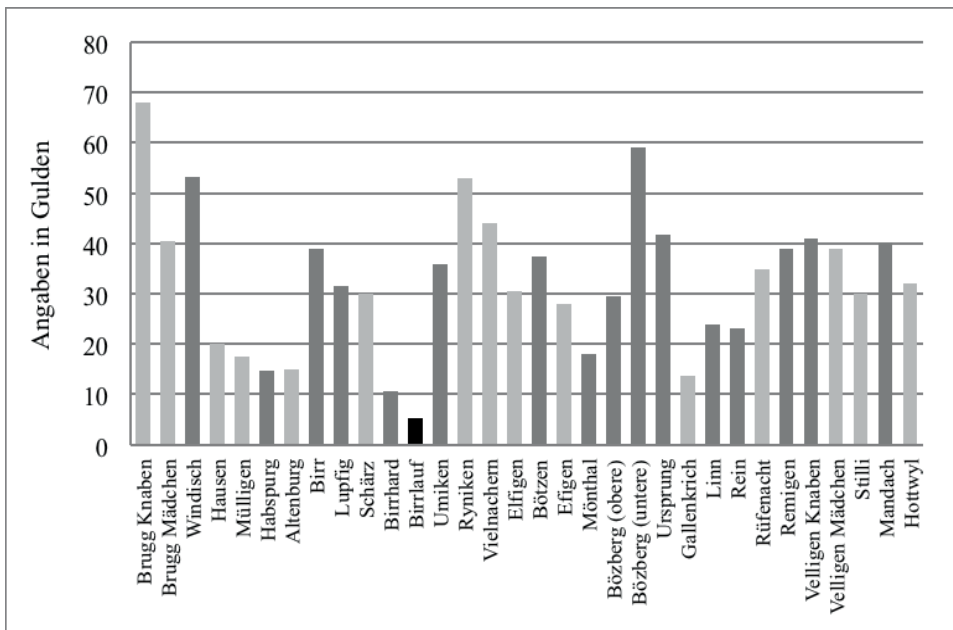
<sup>27</sup> Diese wurden aus der Stapfer-Enquête von 1799 extrahiert. Bis auf die untere Schule der Gemeinde Dürrenäsch im Distrikt Kulm und die Stadtschulen von Aarau (diese sind in der Stapfer-Enquête nicht erfasst) konnten überall Zahlen erhoben werden. Letztlich bleibt jedoch die Tatsache, dass in einzelnen Schulgemeinden ein niedriger Lohn durch Naturalien (meist Holz, Getreide, Brot oder Wein) kompensiert wurde. Erneut sei deshalb auf die relative Aussagekraft der Schaubilder hingewiesen.

<sup>28</sup> Zu beachten ist, dass die Naturalabgaben bei den Lohnberechnungen nicht berücksichtigt worden sind. Die Angabe über den Lohn wurde meist in Kreuzern erfasst. Zur besseren Vergleichbarkeit wurden die Löhne in Gulden umgerechnet (60 Kreuzer = 1 Gulden).

<sup>29</sup> Die Angaben stammen aus der Staper-Enquête (Bundesarchiv Bern BO 1423: 1799).

der ab. Vor allem die Löhne im Distrikt Aarau liegen im Durchschnitt deutlich über denjenigen der anderen Distrikte. Bei den Stadtschulen fällt auf, dass in den Städten Lenzburg und Zofingen die Löhne weit oberhalb des errechneten Durchschnittswertes der Landschullöhne lagen. Anders sieht es wiederum in Brugg aus: Hier wurden im Vergleich mit den anderen Städteorten wesentlich weniger Lohn ausbezahlt, sodass das Lohnniveau einzelner Dorfschulen sich auf ähnlicher Stufe befindet (vgl. Abb. 3).

Schließlich bleibt die Frage nach der Stellung des Lehrers innerhalb der Gemeinde. Wie bereits ausgeführt wurde, dürfte ein städtischer Lehrer nicht nur aufgrund seiner Bezahlung besser dagestanden haben als ein Landschullehrer, sondern auch bezüglich Unterstützung durch die Obrigkeit. Der Schulbesuch verschmolz in den Städten viel schneller mit dem Alltag der Bevölkerung und wurde zum normalen Bestandteil ihres Lebens. Gleichzeitig blieb ein Großteil der Landschullehrer abhängig von Nebeneinkünften. Die Tatsache, dass bis zur Einführung der allgemeinen Schulpflicht und einer geregelten Jahresschuldauer in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts vielerorts nur im Winter Schule gehalten wurde, brachte die Schulmeister in eine prekäre finanzielle Lage. Trotzdem bleibt der Zusammenhang zwischen den Einkünften und der hohen Zahl an Lehrern, die offenbar über keinen Nebenverdienst verfügten, unklar.



**Abb. 3:** Die Lehrerlöhne im Distrikt Brugg. Zu den hellgrau eingefärbten Löhnen kam kein Nebenverdienst hinzu<sup>30</sup>

Am Beispiel der Löhne im Distrikt Brugg wird jedoch ersichtlich, dass mit den verfügbaren Daten kein erklärbares Muster herausgelesen werden kann. Im obigen Schaubild wurden jene Löhne hellgrau eingefärbt, zu denen keine zusätzlichen Einkünfte hinzuka-

<sup>30</sup> In der Stapfer-Enquête von 1799 wurden sowohl der Lehrerlohn als auch der Lohn des Nebenerwerbs erfasst. Im Fall von Birrlauf (schwarz eingefärbt) fehlen die Angaben zum Nebenerwerb gänzlich.



men. Es wäre nun zu erwarten gewesen, dass die gut bezahlten Schulmeister auf einen Nebenverdienst verzichten konnten und die weniger gut entlohnnten ein Nebenamt ausführen mussten. Das Diagramm zeigt jedoch, dass dies vermutlich in einzelnen Gemeinden der Fall gewesen ist, dass ein überregionaler Kausalzusammenhang hingegen nicht feststellbar ist.

## 5 Unterrichtsinhalte

Die kommunalen Besonderheiten und die – vor allem ökonomischen – Bedürfnisse der Dorfbevölkerung haben im bernischen Unteraargau die Schulwirklichkeit maßgebend geprägt. Montandon attestiert diesen lokalen Wirkkräften, dass sie bei Staat und Kirche eine Ohnmacht hervorgerufen haben, die bis weit ins 19. Jahrhundert hinein spürbar geblieben sei (Montandon 2006a, S. 20; Wunder 2000). Inwiefern sich dieser Lokalismus auf die Unterrichtsinhalte der Schulen ausgewirkt hat, wird im Folgenden untersucht. Da im Unteraargau zur Durchsetzung und Kontrolle der obrigkeitlichen Vorgaben ein entsprechender Beamtenapparat fehlte, gilt es bei den Unterrichtsinhalten wiederum zwischen den theoretisch-normativen Vorgaben und der effektiven Unterrichtspraxis zu unterscheiden. Primär geschieht dies anhand der Schulordnungen und der Stapfer-Enquête, ergänzt durch Zusatzinformationen aus den Protokollen des Aarauer Schulrats. Ein Blick auf die erneuerte Berner Landschulordnung von 1720 zeigt, dass das Kernelement des Unterrichts in der Vermittlung von religiös-moralisch korrektem Verhalten bestand.<sup>31</sup> So sollten die Schüler mit biblischen Texten (Psalmenbuch, Altes und Neues Testament) Lesen lernen, Gebete üben, die Fragen des Katechismus auswendig beantworten können und ein wenig Schreiben lernen (SSQR Bern Stadtrechte XII, Nr. 47, S. 146ff.). Zumindest in der Theorie waren damit alle Landschulmeister verpflichtet, ihre Schüler im Lesen und Auswendiglernen zu unterrichten. Gemäß Neugebauer bestand dieser Fächerkanon im Kern bereits seit dem 16. Jahrhundert, ohne dass daran bis ins 18. Jahrhundert nennenswerte Änderungen vorgenommen worden wären (Neugebauer 2005, S. 231). So erstaunt es nicht weiter, dass die meisten Schulen ein entsprechendes Unterrichtsprogramm auch tatsächlich eingeführt hatten. Bei der Schulumfrage von 1799 zeigte sich, dass die beiden Kernfächer Lesen und Auswendiglernen in 109 respektive in 93 von insgesamt 125 Schulen<sup>32</sup> unterrichtet wurden.

Gleichzeitig widerspiegeln die Antworten der Schulmeister auf die Frage nach den Unterrichtsinhalten von 1799 auch die methodischen Muster der gängigen Didaktik. Im Verständnis der Schulmeister bildeten denn auch die Fächer Buchstabieren und Syllabieren die Grundlage für den weiterführenden Unterricht. Dementsprechend waren die Klassen meist nach den zu erlernenden Inhalten eingeteilt und nicht nach Jahrgängen. Wer das Buchstabieren und Syllabieren erlernt hatte, durfte sich an leichteren Lesestücken üben und diese auswendig lernen. Hatte sich ein Schüler dann eine gewisse Routine im Lesen erworben, warteten anspruchsvollere Lektüre sowie der Katechismusunterricht auf ihn. Erst in einem stark fortgeschrittenen Stadium setzte der Schreibunterricht ein. Diejenigen Schüler, welche den Unterricht lange und regelmäßig besuchten, wurden

<sup>31</sup> Über den Beschluss zur Neuauflage gibt ein Eintrag im Mandatenbuch vom 16. Mai 1719 Aufschluss (Staatsarchiv Bern A I 492, S. 463).

<sup>32</sup> Die Stadtschulen wurden ausgeklammert.

mancherorts außerdem in den *vier Species* der Rechenkunst (Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division) unterwiesen. Schließlich wurde in den meisten Schulen auch Singunterricht erteilt. Dieser orientierte sich primär an seiner zweckmäßigen Funktion im Rahmen der Gottesdienstgestaltung und weniger am eigentlichen Vermitteln von Musikenntnissen.

Ein komplett anderes Bild ergibt sich bei den Stadtschulen. Allerdings bestehen diese Unterschiede nicht nur in Abgrenzung zum Landschulmodell, sondern auch zwischen den einzelnen Stadtschulen. So folgten beispielsweise die beiden Schulen in Lenzburg in Bezug auf ihre Unterrichtsinhalte dem Muster der Landschulen. Generell muss jedoch festgehalten werden, dass bereits die Schulorganisation grundverschieden war. Während in einer Landschule meist alle Kinder der verschiedenen Klassen in einer Schulstube unterrichtet wurden, besuchten die Schüler in den Städten verschiedene Schulen. Diese wurden meist unterteilt in die obere und die untere Schule<sup>33</sup> sowie dann in die weiterführenden Real- oder Lateinschulen. Die jeweilige Schule gliederte sich dann noch in die einzelnen Pensenklassen. Daraus resultierte nicht nur ein fruchtbares Unterrichtsklima, da die Schulstuben nicht maßlos überfüllt waren, sondern auch ein stufengerechter und professionalisierter Unterricht mit einer weitaus besseren Einzelbetreuung, als dies in einer Landschulstube möglich gewesen war.

Letztlich relativieren diese Fakten jedoch auch die zuvor beschriebenen Ähnlichkeiten zu den Landschulen im Schulmodell von Lenzburg. Ein Vergleich des städtischen und des ländlichen Schulmodells ist nur bedingt zulässig, da es sich um unterschiedliche Systeme handelte. So erscheinen die Pensen der Niederen Schulen von Lenzburg zwar auf den ersten Blick als sehr limitiert – der Schreibunterricht fehlt beispielsweise gänzlich – doch geht daraus eben nicht hervor, dass in Lenzburg durchaus Schreiben gelehrt wurde.<sup>34</sup> Diese Tatsache lässt sich besonders gut am Beispiel der Stadtschulen von Aarau illustrieren. Laut Schulordnung von 1788 waren für die Stadt Aarau insgesamt 7 Schulen vorgesehen. Aus den Protokollbüchern des Schulrats – dieser visitierte die Schulen von Zeit zu Zeit – geht hervor, dass diese 7 Anstalten auch tatsächlich eingerichtet wurden. Bereits im Vorwort der Schulordnung steht erklärend:

Anstatt der bis dahin existierenden vier Knabenschulen, soll eine fünfte eingerichtet und angeordnet werden. Die Kinder sollen aus einer in die andere stufenweise befördert, aus der dritten Schule dann sollen diejenigen Knaben die in der lateinischen Sprache unterwiesen werden müssen in die oberste, oder in die lateinische Schule, die aber so zu andern Wissenschaften und Kenntnissen gezogen werden in die neu errichtete Realschule promovirt werden.  
(Stadtarchiv Aarau 560a, S. 2f.)

Die übrigen zwei Schulen wurden von den Mädchen besucht:

Für den Unterricht der Töchtern sollen die zwei gegenwärtig errichteten Schulen beibehalten werden. Es sollen aber die Töchtern die Ihnen bei denen Lehrern in den Knabenschulen angewiesene Stunden zu Erhaltung des Unterrichts in den Ihnen nöthig und nützlichen Kenntnissen fleissig besuchen. (Stadtarchiv Aarau 560a, S. 3)

<sup>33</sup> Dabei waren meist für Knaben und Mädchen separate Schulen installiert, so dass nicht nur kleinere Klassen möglich wurden, sondern auch ein geschlechtsspezifischer Unterricht.

<sup>34</sup> Nicht zu vergessen sind Haus- und Privatlehrer, welche gerade in Städten Schreiben und Rechnen unterrichtet haben. Auch die Eltern konnten die Vermittlung dieser beiden Kulturtechniken übernehmen (Montandon 2006a, S. 102).

Für die Unterrichtspraxis bedeutete dies nun, dass die Schüler stufenweise und nach erfolgreich absolviertem Examen die einzelnen Klassen besuchten.<sup>35</sup> Betrachtet man nun ausschließlich die unterste Knabenschule, so würde der Unterrichtsplan, ebenso wie jener von Lenzburg, dem Landschulmodell entsprechen. Werden hingegen die drei ersten Klassen zusammen berücksichtigt – dies entsprach dem absolvierten Pensum vor Besuch einer weiterführenden Schule – so ergibt sich ein gänzlich anderes Bild:

**Tab. 2:** Die Pensen der einzelnen Knabenschulen in Aarau<sup>36</sup>

	erste Schule	zweite Schule	dritte Schule
Dauer in Jahren	2	2	2
Wochenstunden	20	20	20
Unterrichtsinhalte	Buchstabieren	Repetieren	Religion (Repetition + biblische Geschichte)
	Syllabieren	Katechismus	allg. Weltgeschichte,
	Lesen	Vaterlandsgeschichte	Geografie allgemein (Frankreich, Italien, Deutschland)
	Auswendig lernen	Geografie (Schweiz)	Aufsätze schreiben
	Sittensprüche lernen	Naturkunde	Latein (Grammatik)
	Singen	Latein (v.a. Lektüre)	Schreiben (franz., dt.)
		Schreiben (franz., dt.)	Rechnen (4 Species)
		Singen	Singen

Die Unterrichtsinhalte, welche im Landschulmodell enthalten waren, standen hier nun unisono im Lehrplan und wurden ergänzt durch die Lehrinhalte Geschichte, Geografie, Naturkunde und Latein. Außerdem fällt auf, dass der Religionsunterricht in den Lehrplan integriert war und nicht wie auf dem Land separat vom Pfarrer abgehalten wurde (Meier 2000, S. 209). Deswegen sollte bei einer Auflistung der Kernunterrichtsfächer im 18. Jahrhundert neben dem Lesen und Auswendiglernen der Religionsunterricht nicht vergessen gehen, wenngleich er bei der Systembeschreibung des Niederen Schulwesens nicht dazugehört.

<sup>35</sup> Während in den Landschulen primär von Pensenklassen die Rede war, kannte beispielsweise die Stadtschule von Aarau eine Einteilung nach dem Alter der Kinder. Dies bedeutete allerdings nicht, dass der Übertritt in die nächsthöhere Stufe auf jeden Fall vollzogen wurde. Hatte ein Schüler die Lernziele in den Examina deutlich verfehlt, musste die Klasse wiederholt werden (Stadtarchiv Aarau 561: 1787–1797).

<sup>36</sup> Anzumerken bleibt, dass im Schreibunterricht der zweiten Schule wohl nicht französische Wörter geschrieben wurden, sondern dass das Einüben der französischen Buchstabenschrift gemeint ist (Stadtarchiv Aarau 560a, S. 5–11).

Anders sieht es beim Rechenunterricht aus. Wie dies bereits für andere Gebiete festgestellt worden ist, gehörte auch im Unteraargau die Mathematik nicht zu den vorgeschriebenen Fächern (Neugebauer 2005, S. 231; Montandon 2006a, S. 118ff.; Eigenmann 1999, S. 119; Pfäffli Ruggli 2007, S. 23ff.). Dennoch wurden in einem Drittel aller Landschulen die *vier Species* unterrichtet. In den Städteschulen gehörte das Rechnen gar zum Lehrplan. Prozentual konnte folgende Verbreitung herausgearbeitet werden: Distrikt Aarau 73.9%, Distrikt Brugg 13.3%, Distrikt Kulm 22.5%, Distrikt Lenzburg 38.4% und Distrikt Zofingen 21.1%.<sup>37</sup>

Im Distrikt Aarau wurde demzufolge mit Abstand am meisten gerechnet. In 17 von insgesamt 23 Schulen unterrichteten die Schulmeister um 1799 die *vier Species*. Im Distrikt Lenzburg waren es nur gerade zehn Schulen mit Rechenunterricht, in Kulm und Brugg sieben, respektive vier. Einen Erklärungsansatz für diesen Befund könnten die ökonomischen Gegebenheiten der einzelnen Distrikte liefern. Teile des Unteraargaus waren früh protoindustrialisiert und so mussten bereits die Kinder in Fabriken arbeiten.<sup>38</sup> Überträgt man den Befund in eine Karte des Unteraargaus, ist tatsächlich eine Konzentration im Raum Aarau/Lenzburg zu erkennen. Gleichzeitig zeigt die Verbreitungskarte, dass in den ländlichen Distrikten Brugg und Kulm nur sehr wenig gerechnet wurde. Hinzu kommt, dass auch die Nähe zu den wichtigen Städte- und Verwaltungsorten Aarau und Lenzburg eine wesentliche Rolle gespielt haben dürfte (vgl. Abb. 4, Anhang).

Wurde in einer Schule kein Rechnen unterrichtet, bedeutete dies jedoch nicht, dass die Leute nicht rechnen konnten. Dass auch die Bauern zumindest auf mathematische Grundfertigkeiten angewiesen waren, bestätigte etwa Montandon:

Bauern mussten ihre noch so bescheidene Buchhaltung mit Debitoren und Kreditoren führen, Ernteerträge messen und berechnen, in den ihnen anvertrauten Gemeindeämtern schreiben und rechnen können. Desgleichen kalkulierten Handwerker bei Einkauf, Verarbeitung und Verkauf den Aufwand und Ertrag ihrer Arbeit. Selbst ärmere, vielleicht verschuldete Leute mussten sich über die Schwere der Schulden und allfällige Zinsleistungen einigermaßen im Klaren sein. (Montandon 2006a, S. 123)

## 6 Ein unerwartetes Ergebnis

Internationale Schulvergleiche, Bildungsmonitoring, schulische Qualitätsmanagementsysteme und Pflege der *Corporate Identity*. Diese Stichworte stehen für das aktuelle Aufgabenverständnis der schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz. Abgesehen von der Nomenklatur und der Internationalisierung des Bildungswesens könnten sie jedoch auch auf das eidgenössische Schulsystem im 18. Jahrhundert angewendet werden. Die Verantwortlichen im Bildungswesen waren nicht nur permanent darum bemüht, die Schulqualität zu verbessern, sondern auch das Image der Schule zu pflegen. Um eine geeignete Basis für einen solchen Schulentwicklungsprozess zu schaffen, widmete man

<sup>37</sup> In Aarau ging der Rechenunterricht über die Vermittlung der *vier Species* hinaus. So konnten die Realschüler zusätzlich die „Regeldetri“ (Dreisatzrechnung) erlernen (Stadtarchiv Aarau 560a, S. 21).

<sup>38</sup> Dies bestätigten etwa auch mehrere Pfarrberichte von 1764. Stellvertretend jener aus der Gemeinde Auenstein: „So pflegt man die Jüngeren und schwächeren, so bald sie nur ein wenig Begriff zeigen zum baumvollen spinnen, anzuführen, die erwachsenen aber des Sommer zur gewohnten FeldArbeith anzuhalten“ (Staatsarchiv Bern B III 208, S. 43-54). Auch in der Gemeinde Birrwil bemerkte der Pfarrer: „Doch werden fast alle zur Baumwollenarbeit und nicht zum Lande angeführt“ (Staatsarchiv Bern B III 208, S. 295-297).

sich damals wie heute vorab der Quantifizierung. Mit den Schulumfragen von 1799 sollte ein Zustandsbericht des Bildungswesens erstellt werden, der über die Schwachstellen des Systems Auskunft geben und Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigen konnte. Aber auch die zahlreichen Aufforderungen zur Berichterstattung aus den einzelnen Schulorten zeugen von der Sensibilisierung für den Schulentwicklungsprozess. Das Erstellen und Sammeln von Datenmaterial und die folgende Evaluation waren Voraussetzungen für eine erfolgreiche und nachhaltige Schulpolitik. Letztlich gelang dank dieses Vorgehens eine Systemerneuerung.

Dabei hat die Auswertung der Stapfer-Enquête eine asymmetrische und systemeigene Entwicklung zu Tage gefördert. Die jeweiligen lebensweltlichen Voraussetzungen haben die regionale und lokale Organisation von Schule geprägt und deren Entwicklung wesentlich gesteuert. Eine vielfältige Palette von Einflussgrößen bestimmte so vor 1799 den Schulalltag. Dabei ergab sich aus den Antwortbogen eine sehr heterogene Ausgestaltung der Unteraargauer Schulen. Offensichtlich ermöglichten die bernischen Herrschaftsstrukturen und das mangelnde bildungspolitische Interesse der Obrigkeit trotz vereinzelter Bemühungen, die sich vor allem in Form von Neuauflagen der bestehenden Schulordnung von 1675 manifestierte, keine zentrale Steuerung und Überwachung des Schulwesens.

Es müssen demnach andere Faktoren gewesen sein, welche die Schulentwicklung zu beeinflussen vermochten. Handelte es sich folglich um konfessionelle Eigenheiten, um den protestantischen Bildungsvorsprung und die katholische Rückständigkeit, die mittels Pfarrer auf die Unterrichtspraxis einwirkten? Wie dies Eigenmann bereits für eine gemischt-konfessionelle Region im Thurgau feststellen konnte, so zeigten sich auch im heutigen Kantonsteil des Aargaus keine konfessionellen Unterschiede (Eigenmann 1999, S. 33). Gerade wenn der Rechenunterricht, die Einteilung in Jahrgangs- statt in Pensienklassen oder die Einführung einer allgemeinen Methodik als Indiz für die Fortschrittlichkeit der Schule berücksichtigt werden, so zeigen sich keine spezifischen konfessionellen Muster.

Genauso wie im Thurgau standen auch im Unteraargau die gängigen Unterrichtsfächer auf dem Programm. In allen Landschulen konnten die Schulkinder Lesen und Schreiben lernen.<sup>39</sup> Außerdem war in den meisten Schulorten der Musikunterricht eingeführt und die Kinder mussten regelmäßig den Katechismus auswendig lernen. Ob Musikunterricht eingeführt war oder nicht, hing maßgeblich von den Fähigkeiten des jeweiligen Schulmeisters ab. Damit ist ein oftmals nicht berücksichtigter Faktor für die lokale Schulentwicklung angesprochen. Die individuellen Fähigkeiten eines Schulmeisters dürften bis ins 19. Jahrhundert die lokale Schulwirklichkeit nachhaltig geprägt haben. Sofern allerdings keine autobiografischen Schriften, entsprechende Visitationsrückmeldungen oder Bemerkungen in den Schulumfragen die individuellen Fähigkeiten eines Schulmeisters als prägenden Faktor identifizieren, ist dieser Parameter nur schwer fassbar. Es ist allerdings gut nachvollziehbar, dass eine gewisse Willkür in der Ausgestaltung des Unterrichts möglich war, bevor die Examinatoren auf einem bestimmten Fähigkeitsausweis

---

<sup>39</sup> Eine Ausnahme stellte die Zweitschule von Othmarsingen im Distrikt Lenzburg dar. Hier wurde nicht geschrieben.

beharren.<sup>40</sup> Mindestvoraussetzung für einen Schulmeister waren Fertigkeiten und Kenntnisse in den elementaren Kulturtechniken und ein vorbildlicher Lebenswandel. Daneben dürften beispielsweise der Musik- oder Lateinunterricht von den individuellen Fähigkeiten und dem Vorwissen des Lehrers abhängig gewesen sein. Gerade beim Rechenunterricht dürften zusätzlich andere Faktoren hemmend oder begünstigend gewirkt haben. Rechnen war bis 1799 im Schulplan oftmals nicht vorgesehen. Wenn doch, so handelte es sich bei den Lerninhalten in der Regel um absolute Grundlagenmathematik (Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division). Da der Rechenunterricht bei Weitem nicht in allen Schulen eingeführt gewesen ist, stellt sich die Frage, welche Faktoren einen solchen begünstigt haben. Die Analyse zur Verbreitung des Rechenunterrichts im Unteraargau um 1799 hat eine Konzentration von Schulen mit Rechenunterricht ergeben. Auf der Suche nach möglichen Ursachen könnten ökonomische Faktoren eine Rolle gespielt haben. Im Gegensatz etwa zur ländlichen Nachbarregion des Fricktals spielte im Unteraargau bereits im 18. Jahrhundert das Textilwesen eine zentrale Rolle. Die Protoindustrialisierung führte zur verstärkten Heimarbeit, zum Aufschwung von Fabriken und zur Einrichtung von neuen Marktstandorten. Zwar brachte das Textilwesen letztlich keine vollständige Entkoppelung vom ackerbaulichen Arbeitsrhythmus, wie dies Heinrich Richard Schmidt für Appenzell Ausserrhoden festgestellt hat, doch vermochte die neue Wirtschaftsform die Lebenswelt nachhaltig zu beeinflussen.<sup>41</sup>

In der Abb. 4 (Anhang) konnte anhand einer Verbreitungskarte nachgewiesen werden, dass der Rechenunterricht besonders in der protoindustrialisierten Region des Unteraargaus eingeführt war. Es ist anzunehmen, dass Heim- und Fabrikarbeit einen unmittelbaren Einfluss auf die Installation des lokalen Schulwesens gehabt haben. Mit Sicherheit haben sich die Integration der Kinder in die Textilproduktion und der andere Arbeitsrhythmus auf den Schulbesuch und die Jahresschuldauer ausgewirkt. Inwiefern diese Arbeiten von ihnen besondere mathematische Fähigkeiten abverlangten, kann ex post nicht beurteilt werden. Fest steht, dass der veränderte ökonomische Alltag zu einer neuen Marktsituation geführt hat. In dieser spielten nicht mehr nur der Vieh- und Gewerbeumschlag eine zentrale Rolle, sondern auch die Textilbranche. Damit kann die Protoindustrie zwar nicht generell als Gunstfaktor aber auch nicht als Bremse der Schule identifiziert werden (Schmidt 2007, S. 34). Denn letztlich war es das Textilwesen, welches die Marktsituation im Unteraargau verändert und offenbar die Einrichtung von guten, will heißen, von Schulen mit besonderen Qualifikationen erfordert hat. Die ökonomischen und marktstrategischen Faktoren führten dazu, dass in den Schulen des protoindustrialisierten Unteraargaus vermehrt gerechnet wurde. Genauso wie dies Montandon für das Simmental festgehalten hat, kann auch für den Unteraargau im ausgehenden 18. Jahrhundert konstatiert werden: „Die Nachfrage nach dem säkularen Schulstoff Rechnen konnte nicht verordnet, befohlen werden, sie entstand aus einem lokalen bis regionalen Bedürfnis heraus“ (Montandon 2006a, S. 183).

Besonders gut deutlich werden die Gunst- und Ungunstfaktoren der Schulentwicklung anhand der Gegenüberstellung von Stadt- und Landschulen. Die städtischen Verwal-

<sup>40</sup> Dabei gilt es festzuhalten, dass auch die Examination von Kandidaten für eine freie Stelle letztlich zu schlecht dokumentiert ist, um Allgemeinaussagen oder eine abschließende Beurteilung niederschreiben zu können.

<sup>41</sup> Schmidt stützt sich dabei auf die Arbeit von Eva Straumann über den Zustand der Schulen im Appenzell Inner- und Ausserrhoden zur Zeit der Helvetik (Schmidt 2007, S. 34ff.; Straumann 2005).

tungsstrukturen, die intensivierte Kontrolle der Obrigkeit, die meist vorteilhafte Verkehrs- und Marktlage sowie die weitgehende Entkoppelung vom landwirtschaftlichen Arbeitsrhythmus begünstigten ein fortschrittliches Schulwesen in den Städten. Am Beispiel der Stadtschule von Aarau konnte gezeigt werden, dass sich dies in einem eigenen Schulrat, einer separaten Schulordnung, in einem breiteren Fächerkanon und in regelmäßigen Qualitätskontrollen äußerte. Die absolute Kategorisierung von Schulen nach den Kriterien Stadt und Land ist allerdings ungenau und deshalb wenig sinnvoll. Die jeweiligen lebensweltlichen Bedingungen haben den Schulalltag für Stadt und Land bestimmt und ein sehr heterogenes Schulwesen, sowohl in den Städten als auch auf dem Land, hervorgebracht. So konnte die Einrichtung zweier städtischer oder ländlicher Schulen praktisch identisch oder vollkommen verschieden sein.

Mit den staatspolitischen, konfessionellen, ökonomischen und marktstrategischen Charakteristika des Unteraargaus sind vier wesentliche Faktoren der Schulentwicklung aufgelistet worden. Es handelt sich dabei um offensichtliche Einflussgrößen des frühneuzeitlichen Schulalltags. Allerdings sollte nicht der Eindruck entstehen, dass dies die einzigen Parameter der Schulentwicklung gewesen wären. Um die gesamte Palette der Einflussgrößen eruieren zu können, wäre eine vollumfängliche Beschreibung der lebensweltlichen Strukturen notwendig. Weitere Faktoren wie die soziale Lage, die Bevölkerungsentwicklung oder Umwelteinflüsse müssten untersucht werden. Letzten Endes sollte bedacht werden, dass der Schulmeister um 1799 die zentrale Figur gewesen ist. Die konkrete Unterrichtsgestaltung hing letztlich trotz aller normativen Vorgaben von seinen Fähigkeiten, seinem Wissensstand und seinen persönlichen Ansichten ab. Daher sollte bei jeder Beurteilung der Schulentwicklung berücksichtigt werden, dass am Ursprung nicht zwingend ein lokaler oder sogar überregional wirksamer ökonomischer oder staatspolitischer Faktor gestanden haben muss, sondern dass es sich unter Umständen schlicht um die individuelle Ausgestaltung der Schule durch den Schulmeister gehandelt haben könnte.

## Ungedruckte Quellen

- Acta Conventus Ecclesiastici, Bd. V (Staatsarchiv Bern B III 131, S. 466–470: 1782–1794)  
 Antworten auf die Stapfer-Enquête aus dem Kanton Aargau (Bundesarchiv Bern BO 1423: 1799)  
 Besetzung der Schulmeisterstelle in Lenzburg (Staatsarchiv Aargau AA 1860: 24.5.1766)  
 Mandatenbuch, Bd. XII (Staatsarchiv Bern A I 492, S. 463: 31.1.1715–2.2.1723)  
 Ordnung-Buch des Schulrats, Bd. II (Staatsarchiv Bern B III 866, S. 60: 1759–1788)  
 Pfarrberichte mit Bevölkerungstabellen. Ober- und Unteraargau (Staatsarchiv Bern B III 208, S. 116–118: 1764)  
 Schulordnungen (Stadtarchiv Aarau 560: 1609–1770)  
 Schulordnung von 1788 (Stadtarchiv Aarau 560a, S. 1: 1788)  
 Schulratsprotokoll (Stadtarchiv Aarau 561: 1787–1797)  
 Zusammenstellung der Antworten auf die Fragen des Ministers der Künste und Wissenschaften, die Schulen des Bezirks Zofingen betreffend (Staatsarchiv Aargau HA 9131: 1798)  
 Verfall der Religion, Bd. I (Staatsarchiv Bern B III 179, S. 53: 1793–1795)  
 Verfall der Religion, Bd. II (Staatsarchiv Bern B III 180: 1793–1794)



## Gedruckte Quellen

Neue Schulordnung auf dem Land (Staatsarchiv Bern Mandate: 1720)  
 Schulen auf dem Land: Sammlung Schweizerischer Rechtsquellen (SSQR), Bern Stadtrechte XII, Nr. 47,  
 S. 146-151: 14.8.1675

## Literatur

- Baumann, Max: Die bernische Herrschaft aus der Sicht der Untertanen. In: *Argovia. Jahresschrift der Historischen Gesellschaft des Kantons Aargau* 103(1991), S. 113-124
- Bodmer, Walter: Der Einfluss der Refugiantenwanderung von 1550-1700 auf die schweizerische Wirtschaft. Ein Beitrag zur Geschichte des Frühkapitalismus und der Textilindustrie. Zürich: Leemann 1946
- Brändli, Sebastian/Landolt, Pius/Wertli, Peter (Hrsg.): Die Bildung des wahren republikanischen Bürgers. Der aargauische Erziehungsrat 1798-1998. Aarau: Sauerländer 1998
- Braun, Rudolf: Das ausgehende Ancien Régime in der Schweiz. Aufriss einer Sozial- und Wirtschaftsgeschichte des 18. Jahrhunderts. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1984
- Brian, Sarah: Der Lehrer sei arm, aber brav. Eine kleine Geschichte der aargauischen Lehrerschaft am Beispiel ihrer Kantonalenkonferenz. Baden: hier + jetzt 2000
- Criblez, Lucien: Das Lehrerseminar im Kanton Bern. In: Claudia Crotti/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Ein langer Weg. Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag 2002, S. 75-118
- Ehrenpreis, Stefan: Erziehungs- und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsprobleme und methodische Innovation. In: Heinz Schilling/Stefan Ehrenpreis (Hrsg.): Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsperspektiven, europäische Fallbeispiele und Hilfsmittel. Münster: Waxmann 2003, S. 19-34
- Ehrenpreis, Stefan: Kulturwirkungen konfessioneller Erziehungsmodelle im 16. und 17. Jahrhundert. Zum Forschungskontext des Themenschwerpunkts. In: *Archiv für Reformationsgeschichte* 95(2004), S. 240-251
- Eigenmann, Ines: Brachland für Bildung? Das Schulwesen in den Distrikten Frauenfeld und Tobel zur Zeit der Helvetik. In: Beat Gnädinger (Hrsg.): Abbruch – Umbruch – Aufbruch. Zur Helvetik im Thurgau. Frauenfeld: Historischer Verein des Kantons Thurgau 1999, S. 113-128
- Gerber-Visser, Gerrendina: Die Erfassung des Territoriums mittels Enquêtes und beschreibender Statistik. In: André Holenstein (Hrsg.): Berns goldene Zeit. Das 18. Jahrhundert neu entdeckt. Bern: Stämpfli 2008, S. 41-45
- Helfenberger, Marianne: Aspekte der Vorgeschichte der institutionalisierten Lehrerbildung im Kanton Bern 1798-1830. In: Claudia Crotti/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Ein langer Weg. Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag 2002, S. 27-73
- Holenstein, André: „Gute Policy“ und lokale Gesellschaft im Staat des Ancien Régime. Band 1: Das Fallbeispiel der Markgrafschaft Baden(-Durlach). Tübingen: Bibliotheca-Academica 2003
- Holenstein, André/Stuber, Martin/Gerber-Visser, Gerrendina (Hrsg.): Nützliche Wissenschaft und Ökonomie im Ancien Régime. Akteure, Themen, Kommunikationsformen. Heidelberg: Palatina 2007
- Hunziker, Edith/Meier, Bruno/Roth, Annemarie/Sauerländer, Dominik (Hrsg.): Zofingen vom Mittelalter bis 1798. Eine selbstbewusste Landstadt unter Habsburg und Bern. Baden: hier + jetzt 2004
- Lüthi, Alfred: Ortsgeschichte Oberentfelden. Oberentfelden: Einwohnergemeinde 1997
- Meier, Bruno: Herren – Bürger – Untertanen. Berner im Aargau – Aargauer in Bern. Zürich: Chronos 1991
- Meier, Bruno: „Gott regier mein Leben“. Landadel und ländliche Gesellschaft zwischen Spätmittelalter und Aufklärung. Baden: Hier + jetzt 2000
- Montandon, Jens (2006a): Die bernischen Landschulen. In: André Holenstein (Hrsg.): Berns mächtige Zeit. Das 16. und 17. Jahrhundert neu entdeckt. Bern: Stämpfli 2006, S. 228-233
- Montandon, Jens (2006b): Gemeinde und Schule. Determinanten lokaler Schulwirklichkeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts anhand der bernischen Landschulfrage von 1806. Lizenziatsarbeit Universität Bern 2006
- Müller, Clara: Geschichte des aargauischen Schulwesens vor der Glaubensstrennung. Aarau: Sauerländer 1917
- Müller, Felix: Die Schule – eine Bestandesaufnahme. In: Bruno Meier (Hrsg.): Revolution im Aargau. Aarau: AT-Verlag 1997, S. 246-247
- Neugebauer, Wolfgang: Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen. Mit einer Einführung von Otto Büsch. Berlin/New York: Walter de Gruyter 1985

- Neugebauer, Wolfgang: Staatswirksamkeit in Österreich und Preußen im 18. Jahrhundert. Problemskizze am Beispiel des niederen Schulwesens. In: Karl-Ernst Jeismann (Hrsg.): *Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung*. Stuttgart: Walter de Gruyter 1989, S. 103-115
- Neugebauer, Wolfgang: Kultureller Lokalismus und schulische Praxis. Katholisches und protestantisches Elementarschulwesen besonders im 17. und 18. Jahrhundert in Mitteleuropa. In: Peter Claus Hartmann (Hrsg.): *Religion und Kultur im Europa des 17. und 18. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main: Peter Lang 2004, S. 385-408
- Neugebauer, Wolfgang: Niedere Schulen und Realschulen. In: Notker Hammerstein/Ulrich Herrmann (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band 2: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800*. München: Beck 2005, S. 213-261
- Pfäffli Ruggli, Yvonne: *Der Zweck von Unterrichtsfächern und Schulbüchern. Eine Analyse der deutschsprachigen Primarschulen des Kantons Bern vom Ende des Ancien Régimes bis in die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts*. Lizentiatsarbeit Universität Bern 2007
- Reimann, Martha: *Die Geschichte der Aarauer Stadtschulen von ihren Anfängen bis zum Ende der bernischen Herrschaft 1270-1798*. Aarau: Sauerländer 1914
- Richner, Raoul/Widmer-Dean, Markus (Hrsg.): *Dorf und Gemeinde Buchs. Buchs: Ortsbürgergemeinde* 2010
- Rohr, Adolf: Philipp Albert Stapfer. Minister der Helvetischen Republik und Gesandter der Schweiz in Paris 1798-1803. Baden: hier + jetzt 2005
- Sauerländer, Dominik: Berner Aargau. In: *Historisches Lexikon der Schweiz*, Band 2. MuttENZ/Basel: Schwabe 2003, S. 295-296
- Scandola, Pietro: Von der Standesschule zur Staatsschule. Die Entwicklung des Schulwesens in der Schweizerischen Eidgenossenschaft 1750-1830 am Beispiel der Kantone Bern und Zürich. In: Wolfgang Schmale/Nan L. Dodde (Hrsg.): *Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1815). Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte*. Bochum: Winkler 1991, S. 581-625
- Scandola, Pietro: Die historischen Grundlagen des modernen bernischen Schulwesens. In: Pietro Scandola/Franziska Rogger/Jürg Gerber (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer zwischen Schule, Stand und Staat. Die Geschichte des Bernischen Lehrerinnen- und Lehrervereins (BLV)*. Bern: Bernisches Historisches Museum 1992, S. 3-26
- Schmidt, Heinrich Richard: „Teutsche Schulen“ in Worb. In: Heinrich Richard Schmidt: *Worber Geschichte*. Bern: Stämpfli 2005, S. 450-471
- Schmidt, Heinrich Richard: Schweizer Elementarschulen im 18. und 19. Jahrhundert zwischen Konfession und Lebenswelt. In: Claudia Crotti/Philipp Gonon/Walter Herzog (Hrsg.): *Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven*. Festschrift für Fritz Osterwalder. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt 2007, S. 31-52
- Schmidt, Heinrich Richard: Die Stapfer-Enquête als Momentaufnahme der Schweizer Niederen Schulen vor 1800. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 14(2009), S. 98-112
- Straumann, Eva: *Schulgeschichte im Blickpunkt der Konfessionalisierung. Über den Zustand der Schulen in Appenzell Inner- und Auser Rhoden zur Zeit der Helvetik*. Unveröffentlichte Seminararbeit Universität Bern 2005
- Tröhler, Daniel: Schulgeschichte und Historische Bildungsforschung. Methodologische Überlegungen zu einem vernachlässigten Genre pädagogischer Historiographie. In: Daniel Tröhler/Andrea Schwab (Hrsg.): *Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft in den Jahren 1771/1772*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006, S. 65-93
- Wunder, Bernd: Die Verstaatlichung der Volksschule im 19. Jahrhundert. In: Ulrich Andermann/Kurt Andermann (Hrsg.): *Regionale Aspekte des frühen Schulwesens*. Tübingen: Bibliotheca-Academica 2000, S. 221-240
- Wyss, Regula: *Pfarrer als Vermittler ökonomischen Wissens? Die Rolle der Pfarrer in der Oekonomischen Gesellschaft im 18. Jahrhundert*. Lizentiatsarbeit Universität Bern 2005
- Wyss, Regula: Geistliche im Alten Bern. Eine Bildungselite? In: André Holenstein (Hrsg.): *Berns goldene Zeit. Das 18. Jahrhundert neu entdeckt*. Bern: Stämpfli 2008, S. 160-164
- Zymek, Bernd: *Konjunkturen einer illegitimen Disziplin. Entwicklung und Perspektiven schulhistorischer Forschung in der Bundesrepublik Deutschland*. In: Peter Albrecht/Ernst Hinrichs (Hrsg.): *Das niedere Schulwesen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert*. Tübingen: Niemeyer 1995, S. 1-14

Anhang

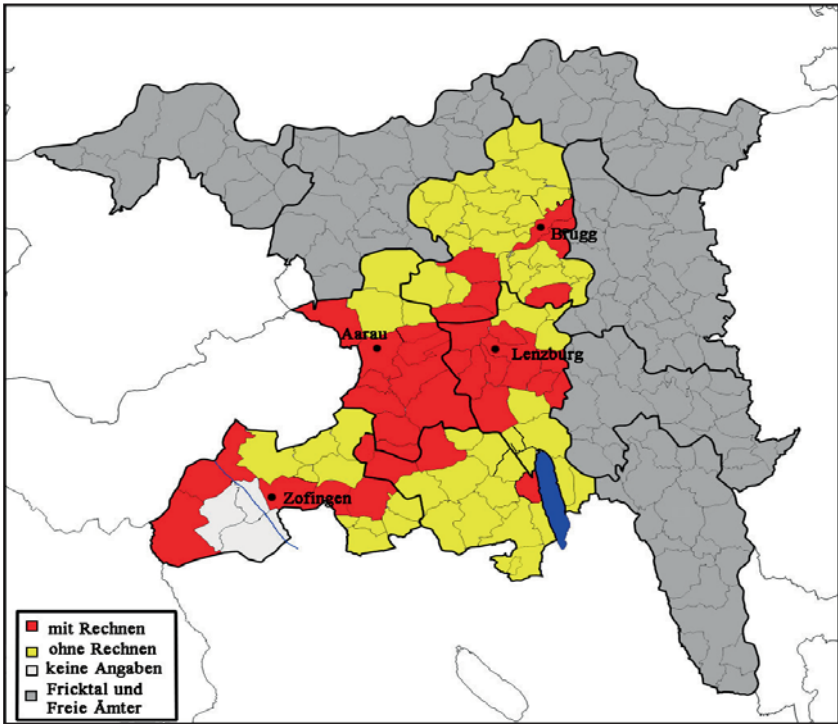


Abb. 4: Die Verbreitungskarte zeigt, in welchen Gemeinden im Unteraargau um 1799 gerechnet wurde.

## **Der Helvetische Bildungsplan – eine kühne Strategie oder ein schwieriger Kompromiss?**

Am 15. Oktober 1855 wurde nach heftigen öffentlichen und parlamentarischen Auseinandersetzungen in Zürich die Eidgenössische Polytechnische Schule feierlich eröffnet, die künftige ETH, die in der Bundesverfassung von 1848 als „Universität mit einer polytechnischen Schule“ vorgesehen war<sup>1</sup>. Nach einem kurzen Grußwort des Bundesrates hielt der Thurgauer Bildungspolitiker, Mitbegründer der Thurgauer Kantonsschule und erfolgreiche eidgenössische Parlamentarier und Diplomat, Johann Konrad Kern (1808-1888)<sup>2</sup> die Festansprache. Kerns Rede galt im Wesentlichen der Bedeutung einer nationalen, von den Primarschulen bis in die Sphären der wissenschaftlichen Forschung reichenden, öffentlichen Bildungsinstitution für die moderne Demokratie der Schweiz. Eröffnet wurde diese Darlegung mit einem Blick auf den *langen Weg*, der zum Aufbau dieser Bildungsinstitution geführt hatte. Das moderne Bildungssystem sei das Ergebnis einer beinahe 60 Jahre dauernden Reform, so Kern.

Mit welcher Entschiedenheit, mit welch patriotischem Feuer jener in dankbarem Andenken lebende Magistrat, der im Jahr 1798 das schweizerische Unterrichtswesen unter seiner Leitung hatte, der Gründung der zentralen Hochschule das Wort sprach, ist bekannt. Weniger bekannt aber, und darum hier besonders hervorzuheben ist, dass man bei der Stiftung einer solchen höheren Unterrichtsanstalt schon damals nicht allein eine Universität mit verschiedenen Fakultätswissenschaften im Auge hatte; [...] auch die Gründung einer polytechnischen Schule [wurde empfohlen]. (Kern 1855, S. 6)

Und dann wird von Kern stolz Vollzug dieses Projektes und Bereitschaft zur Fortsetzung in der Zukunft vermeldet. „Es blieb unsrer Zeit, es blieb unserm neuen Bund vorbehalten, den schon vor nahezu 60 Jahren ausgestreuten Saatkörnern frisch keimende Lebenskraft zu geben“ (ebd.). Die Zukunft gelte dem weiteren Ausbau ohne Abstriche eines Bildungssystems, wie es vor 60 Jahren konzipiert worden sei.

Jener namentlich nicht genannte aber doch im „dankbaren Andenken lebende Magistrat“ ist ohne Zweifel Philipp Albert Stapfer (1766-1840)<sup>3</sup>, der Minister der Künste und Wis-

---

<sup>1</sup> Zur Auseinandersetzung um die Gründung der eidgenössischen Universität und den unterschiedlichen Mustern politisch-pädagogischer Sprachen, die dabei von den Kontrahenten zur Anwendung gebracht wurden vgl. ausführlich Osterwalder (2008).

<sup>2</sup> Der Werdegang und die politischen Hintergründe und Perspektiven Kerns ausführlich bei Schoop (1968/1976).

<sup>3</sup> Die Stapfer-Biografie (Luginbühl 1887; Rohr 1998, 2005) ist bis heute wesentlich auf die Helvetik, die Zeit des Ministers und des Gesandten, fokussiert. Die Biografie erzählt die Vorgeschichte und die Amtsführung. Die lange Zeit danach, von 1803 bis 1840, in der Stapfer kein Staatsamt innehatte und in Paris wohnte, aber seine schweizerischen politischen und theologischen Kontakte pflegte, bleibt weitgehend ausgeblendet.

senschaften der Helvetischen Republik, die 1798 auf den Spitzen der Bajonette der französischen Besatzungsarmee errichtet und bereits 1803 im Streit der neuen Eliten mit fünf aufeinanderfolgenden Staatsstreichern ruhm- und glanzlos wieder beerdigt wurde. Obwohl diese unselige Helvetische Republik, die Urform der modernen Schweiz, im 19. und auch noch im 20. Jahrhundert das schmachvolle Nicht-Thema der liberalen Geschichtsschreibung und der liberalen Erinnerungs-Politik war, kam ebenso kein bildungspolitisches Ereignis darum herum, dass verschämt auf die Republik oder zumindest auf den Minister Stapfer rekuriert werden musste. Die großen liberalen Bildungsgesetze von Zürich und Bern von 1832 bzw. 1835 und der andern regenerierten Kantone, der Kampf um den Bildungsparagraphen der revidierten Bundesverfassung von 1874 wurden ebenso als Fortsetzung und Realisierung der Bildungspolitik des helvetischen Ministers verstanden wie die Gründung der ETH von 1855. Und noch 1968 war es für die Revolte der nonkonformistischen Studierenden in der Schweiz selbstverständlich, dass auch der Zugang von Arbeiterkindern und von Frauen zur höheren Bildung unter Beschwörung der ursprünglichen Anlage der Institution im Geiste Stapfers stark gemacht wurde.

Trotz diesem wiederholten Rückgriff bei immer wieder bekundeten Kontinuität geht es sicher nicht um erfolgreiche Schulreformen der unseligen Republik – die alle gleichsam dem Parteienhader und dem Krieg geopfert wurden oder infolge des Krieges sehr schnell versandeten. Es geht dabei um zweierlei, einerseits um eine bildungspolitische Institution, die von der Helvetischen Republik eingerichtet wurde und die kontinuierlich durch alle politischen Umschwünge hindurch den Aus- und Aufbau des schweizerischen Bildungssystems begleitete und steuerte, nämlich – in verschiedenen Kantonen bis heute – die öffentliche, durch Bürgerinnen und Bürger milizmäßig geführte Schulverwaltung, die Institution der Schulkommission, Schulpflege oder des Erziehungsrates. Der Festredner bei der Eröffnung der ETH, Kern, war Mitglied des Thurgauer Erziehungsrates und erster Präsident des eidgenössischen Schulrates, zwei Institutionen die auch heute immer noch funktionieren.

Im Zentrum dieses steten Rückgriffs und der Kontinuität steht aber nichts weniger und nichts mehr als das pädagogische Programm, das Stapfer und die Republik unseligen Angedenkens den Erziehungsräten und der Schweiz als Jahrhundertaufgabe mit auf den Weg gegeben haben. Dabei handelt es sich nicht einmal um eines der vielen, kaum ausgeführten Gesetze, welche die Republik quasi als Wegmarken für die Zukunft produzierte, sondern wirklich *nur* um ein *Programm*. Am 4. November 1798, ein knappes halbes Jahr nach der Gründung der Republik präsentierte das Vollziehungsdirektorium den gesetzgebenden Räten einen Gesetzesvorschlag für die Umgestaltung der sogenannten niederen Schulen zu allgemeinen „Bürger- oder Primarschulen“ (Vorschlag 1799). Der Vorschlag basierte auf einem weitreichenden oder hochfliegenden Entwurf Stapfers (Stapfer 1798a), den der Minister verfasst hatte, bevor auch nur die Vorschläge und Konzepte, die er bei den Fachleuten bestellt hatte, eingetroffen waren<sup>4</sup>. Allerdings wurde der Vorschlag des Ministers in der Behandlung durch die Regierung, des Vollziehungsdirektoriums, bereits stark beschnitten. Der Große Rat, die große Kammer des Parlaments, reduzierte ihn noch einmal, und der Senat, die kleine Kammer, ließ ihn schließ-

<sup>4</sup> Über diesen hektischen institutionellen Verlauf vgl. ausführlich Bütikofer (2005, S. 71-78).

lich ganz versanden. Dem Gesetzesentwurf wurde aber am 18. November 1798<sup>5</sup> eine begleitende *Bothschaft des Vollziehungsdirektoriums an die Gesetzgeber* (Stapfer 1798b) beigegeben, die vom Minister eigenhändig auf Deutsch und auf Französisch abgefasst worden war (Luginbühl 1887, S. 97, Anm. 1). Die *Bothschaft* enthält ein deklariert langfristiges Programm für das gesamte Bildungswesen der Republik. Dieses Programm ist es, das der Republik und ihrem Minister der Künste und Wissenschaften in Bezug auf Schulangelegenheiten ihren guten Ruf verschaffte; dieses Programm ist es, das den Erziehungsräten und Schulreformern in der Schweiz bis ins 20. Jahrhundert als Leitlinie diente.

Im Folgenden werde ich dieses Programm in seinen unterschiedlichen Dimensionen analysieren (1). Danach ist zu fragen, wie dieses Programm in der helvetischen Elite zustande gekommen und welche Bedeutung ihm beigemessen worden ist (2). Zudem soll die Einbettung der *politische* Strategie der Erneuerung der Schweiz in dieses pädagogischen Programm kurz beleuchtet werden (3).

## 1 Das pädagogische Programm der öffentlichen Schule der Helvetischen Republik

Das pädagogische Programm, das in der Botschaft an die helvetischen Räte vom 18. November 1798 entwickelt worden war und den künftigen Aus- und Aufbau des Bildungssystems in der Schweiz nachhaltig skizzierte, zeichnete sich durch beeindruckende Klarheit aus. Ziel war es, ein umfassendes, national einheitliches, staatlich institutionalisiertes Bildungssystem zu schaffen, das ohne jeglichen Unterschied des Standes und der Herkunft allen Bürgern der Schweiz offen steht und von der untersten Stufe in drei, beziehungsweise  $3\frac{1}{2}$  Stufen bis zur Wissenschaftsvermittlung und -produktion reicht und auch die „wohlthätige Richtung dieser Kräfte“ (Stapfer 1798b, S. 76), die gesellschaftlich-moralische Orientierung der Absolventen, sicher stellt. Die erste Stufe sollte durch die Reform der bestehenden niederen oder Land-Schulen zu „Bürgerschulen“ in allen Dörfern und Talschaften gebildet werden, die „alle Volksklassen umfassen“. Sie hatten „Lesen, Sprechen und Schreiben in der Muttersprache und Rechnen“ (ebd., S. 78) zu unterrichten sowie eine zweite Landessprache, Planimetrie, Naturgeschichte, Körperbau und Gesundheitsregeln, Physik, Geografie und Geschichte, zudem die Kenntnisse der wichtigsten Gesetze und der Verfassung und Kenntnisse über den Aufbau der Gesellschaft als Basis der öffentlichen Moral zu vermitteln (vgl. ebd., S. 79). In größeren Orten findet diese Bürgerschule eine Fortsetzung in einer Real- oder Industrieschule, die erweiterte Kenntnisse anbietet, die zu anspruchsvollen technisch-handwerklichen oder kommerziellen Berufen hinführen (ebd., S. 70f.).<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Die Datierung der *Bothschaft* wird unterschiedlich angegeben. Im Rat wurde sie am 30. November verlesen (Luginbühl 1887, S. 107). In der ersten Publikation als *Beilage* zum *Entwurf der Instruktionen* trägt sie das Datum 18. November 1798 (Stapfer 1799a, S. 65), Luginbühl zitiert aber unter dem Datum 28. November (Luginbühl 1887, S. 97). Rohr, dem wir uns hier anschliessen, setzt dafür wieder das Datum 18. November 1798 (Rohr 2005, S. 65).

<sup>6</sup> Diese Stufe  $1\frac{1}{2}$  wird in den künftigen Schulgesetzen im 19. Jahrhundert als „Sekundarschule“ eingeführt. Sie bildet die eigentlich neue Erfindung und Gründung der liberalen Schweiz. Die Sekundarschule bildet nicht nur die Verbindung der Schulen in den Dörfern zu den städtischen Gymnasien, sie ist (wird) auch die Voraussetzung einer Reform und einem Neuzuschnitt der handwerklich-zünftischen Berufsbildung, welche die manufaktuell-handwerkliche Industrialisierung der Schweiz im 19. Jahrhundert begleitete und ermöglichte (vgl. Osterwalder 2009).

Die zweite Hauptstufe wird durch die „Anstalten des gelehrten Unterrichts“ gebildet, „Gymnasien“ in den Hauptstädten, welche die gleichen Gegenstände wie die Bürgerschule allerdings aber auf wissenschaftspropädeutischer Ebene unterrichten (ebd., S. 72). Die dritte Stufe, die „Centralschule“ (ebd., S. 73), „eine Einzige für ganz Helvetien“ (S. 74), die „polytechnische oder enzyklopädische Schule“ (ebd., S. 78), soll alle „angewandten Wissenschaften“, alle „nützlichen Wissenschaften und Künste in möglichster Ausdehnung und Vollständigkeit“ unterrichten und gleichzeitig erforschen; der „Forschung würde keine Grenze gesteckt“ (ebd., S. 73). Die Studierenden würden hier nicht nur Zugang zur Forschung finden, sondern auch freundeidgenossenschaftliche Mitstudierende aus der ganzen Schweiz kennen lernen und „freundschaftliche Gefühle“ (ebd., S. 74) entwickeln. Es sei darauf zu achten, dass in diesem Institut die drei Kulturen des Landes präsent sind. Diese Institution wäre nicht nur zuständig für die Ausbildung der Lehrer der untern Stufe und der stetigen Versorgung der unteren Schulen mit neuen Erkenntnissen, sondern sie würde – neben den Erziehungsräten, den Repräsentanten der Öffentlichkeit – auch das ganze Schulsystem kontrollieren und leiten.

Diese einfache und übersichtliche Konstruktion des Bildungssystems – es ist darin sofort das Grundmuster des schweizerischen Bildungssystems zu erkennen, wie es in allen Kantonen bis im 20. Jahrhundert ausgebildet war – wird in vier unterschiedlichen sozialen Dimensionen aufgespannt, in einer juristischen Dimension, einer wissenstheoretischen Dimension, in einer institutionell-politischen Dimension und schließlich in einer zeitlichen Dimension.

Die erste Dimension wird rechtlich bestimmt durch die „unverjähbaren Rechte der Menschheit“ und die „allen Bürgern zugesicherten Rechte“ (ebd., S. 66), die „Menschenrechte“ (ebd., S. 70) und die Rechtsgleichheit, welche die Gesellschaft und den neuen Staat begründen und allen Bürgern das passive und aktive Wahlrecht geben (ebd., S. 66f.). Diese rechtliche Begründung der öffentlichen Bildung ist dabei zweifach. Sowohl die Menschenrechte, wie auch die bürgerlichen Freiheitsrechte und die Rechtsgleichheit sind nicht einfach gegeben durch ihre Anerkennung in Gesetzgebung und Verfassung. Wahrnehmung und Ausübung der Menschenrechte und der Freiheit im Rahmen der Rechtsgleichheit basieren selbst auf „Kenntnissen und Wissenschaften“ (ebd., S. 69). Aufgabe der Gesellschaft ist es sicherzustellen, dass alle Menschen Zugang zu diesen Wissens- und Könnensbeständen haben, die ihnen erst „wahre Unabhängigkeit mit frohem Selbstgefühl, ächte Freiheit verschaffen“ (ebd., S. 69) und die es ihnen ermöglichen, ihre Menschenrechte und ihre bürgerlichen Rechte überhaupt wahrzunehmen und auszuüben. Die unterste Stufe des Unterrichts, die alle Einwohner des Landes gemeinsam besuchen sollen, dient dementsprechend dazu, allen – auch den Frauen – die Wahrnehmung und Ausübung der Menschenrechte, der Freiheit und der Rechtsgleichheit zu sichern.

In dem Sinne ist aber zweitens der Zugang zu Bildung nicht nur die Grundlage für Menschenrechte, Freiheit und Rechtsgleichheit sondern selbst auch ein Menschen- und Bürgerrecht und muss nach den Kriterien der Menschenrechte allen und nach Kriterien der Rechtsgleichheit, meritokratisch ohne ständische oder regionale Diskriminierung verteilt werden – im Aufstieg zu den höheren Stufen werden dann allerdings die Mädchen nicht berücksichtigt.

Im Zentrum steht hier eindeutig nicht das traditionelle ständisch-religiöse Rechtsverständnis, das von einer göttlich gewollten, ständisch gegliederten Rechtsordnung aus-



geht, worauf Bildung und Schule im Ancien Regime zugeschnitten waren. Im Zentrum steht hier ein liberales Rechtsverständnis, das von einem individuellen, natürlich gegebenen Rechts- und Freiheitsanspruch ausgeht, der allerdings nur mittels pädagogischer Maßnahmen auch eingelöst werden kann.

Die zweite Dimension des Programms besteht aus der Charakterisierung des Inhalts dieser Bildung als „nützliche Kenntnisse“ (ebd., S. 66), die der Mensch brauche, um seine Rechte wahrzunehmen und einen Beruf zu lernen, „der ihn seinen Mitbürgern nothwendig macht und ihm eine sichere Unterhaltsquelle eröffnet“ (ebd., S. 70). Dieses nützliche Wissen zeichnet sich aus durch seine stete Erneuerung und Ausweitung in der technologischen Anwendung und in der Forschung. Es ist nützlich in der beruflichen Tätigkeit des einzelnen, aber auch in der Gestaltung der Gesellschaft und des politischen Lebens. Im Zentrum dieses Bildungsprojekts steht hier nicht mehr absolutes Wissen oder die metaphysischen Wissenschaften, sondern Kenntnisse und Wissenschaften, die auf der menschlichen Erfahrung basieren und durch Erfahrung und Experimente methodisch ohne Grenzen verbessert und erweitert werden können: das empirische Wissen, die unabschließbare, moderne Erfahrungswissenschaft.

Die dritte Dimension dieses Programms ist bestimmt durch die Institutionalität und ihre politische Einbindung, welche die Sicherung der beiden ersten Dimensionen ermöglicht. Dementsprechend ist entscheidend, dass in allen Dörfern und Tälern gleich wie in den Städten der Zugang zum Bildungssystem ermöglicht wird, dass die Bürgerschule „wohlfeil, für Arme unentgeltlich“ in allen Dörfern „gleichförmig“ (ebd., S. 71) ist, um die Gleichheit der Rechte sicherzustellen. Ebenfalls muss der Zugang zur höheren Schule und zur Wissenschaft mit Stipendien für die „fähigsten Jünglinge“ (ebd., S. 75) gesichert sein, „wenn sie dürftig sind, werden sie auf Kosten der Nation in die Gymnasien verpflanzt“ (ebd.). Der stufenförmige Aufbau der Institution bis zur zentralen Forschungsuniversität und die entsprechende stufenförmige Karriere produzieren damit auch die fortschreitende, methodisch kontinuierliche und abschließbare Verarbeitung der Erfahrung bis zu ihrer wissenschaftlichen Auswertung in der Produktion neuen wissenschaftlichen Wissens, das eine stete Verbesserung des gesellschaftlichen und politischen Lebens ermöglicht. Aus der höchsten Stufe, der „vaterländischen Centralschule“, sollen auch die höheren Beamten und Politiker hervorgehen, „denen das Wohl der Nation anvertraut wird“ (ebd.). Dementsprechend ist zwar der Staat für die Errichtung der Bildungsinstitution zuständig aber nicht für deren inhaltliche Gestaltung. Es ist nicht die politische Macht, welche die Bildung kontrolliert, weil diese die Bildungsinstitutionen zur Machterhaltung missbrauchen könnte. Neben den lokalen Erziehungsräten sind es die Universität und die aktiven Wissenschaftler, welche die Bildungsinstitution kontrollieren und über die stete Erneuerung ihrer Inhalte wachen. Diese institutionelle Dimension des Bildungsprojektes der Helvetischen Republik, bestimmt durch die Perspektive, Staat und Gesellschaft rational zu gestalten, setzt nicht auf eine unabänderliche Ordnung, sondern auf stete Veränderung, den Fortschritt durch Wissen.

Eine vierte, zeitliche Dimension spannt das Projekt als Aufgabe mehrere Generationen auf. „Dieser Plan ist vor der Hand unausführbar und wird es noch lange bleiben“, aber er soll als Richtlinie beim behutsamen und fortschreitenden Ausbau der bestehenden und dem Aufbau neuer Schulen dienen (ebd., S. 79).

So groß die Bedeutung dieses Projektes für die schweizerische Bildungsgeschichte und für das Selbstverständnis von Bildungsinstitutionen und Bildungspolitikern während

nahezu 200 Jahren auch wurde, so schwer fällt offensichtlich der Umgang damit wie auch das analytische Verständnis dafür fehlt.

## 2 Die ausbleibende Debatte – ein schwieriger Kompromiss

Der hervorragende zeitgenössische Biograf Stapfers, Alfred Rohr, ordnet das Projekt in einer ganz generellen Wendung in Stapfers Interesse für die kantianische Philosophie und den Deutschen Idealismus ein (Rohr 2005, S. 67). In einer früheren Arbeit wird dazu sogar eine Linie seiner „philosophischen Leitbilder von Plato bis Kant“ (Rohr 1960, S. 240) gezogen. Wie allerdings die Präferenz in der öffentlichen Bildung für das empirische Wissen mit dieser Metaphysik der absoluten Wahrheit vereinbar sein soll, wird nicht gefragt. Für diesen Bezug werden der französische Staatstheoretiker und Politiker, Abbé Emmanuel Sieyès (1748-1838) und der Schriftsteller und Politiker der Direktorialzeit, Nicolas-Louis François de Neufchâteau (1750-1828) zitiert (vgl. Rohr 2005, S. 17), die sich allerdings beide kaum eingehender über die Reform der Bildungsinstitutionen geäußert haben.

Warum der analytische Umgang mit diesem Projekt so schwierig ist, erklärt Stapfers erster Biograf, der liberale Historiker des *Fin de siècle*, Rudolf Luginbühl, ganz offen. Das Projekt sei offensichtlich gerade *nicht* ein Ergebnis von Stapfers immer wieder bezeugtem und publizistisch gepflegtem Interesse am Deutschen Idealismus und der deutschen Pädagogik, sondern eine ungeschminkte Kopie eines Projekts – oder vielmehr des in liberalen Kreisen renommiertesten Projekts – des revolutionären Frankreichs. Stapfer war im Moment seiner Ernennung zum Minister als Gesandter in Paris. Mit seiner Ernennung erhielt er von der Regierung den Auftrag, sich in Paris nach geeigneten Bildungsprojekten umzusehen<sup>7</sup>. Luginbühl hält dann aber eine grundlegende *nationale* Differenz der französischen Projekte und ihrer Schweizer Kopie fest, die es ermögliche, von einem nationalen Eigenprodukt zu sprechen. Während die französischen Bildungsprojekte gegenüber den bestehenden Schulen destruktiv gewesen seien, hätte Stapfer immer darauf geachtet, das Bestehende einzubeziehen und konstruktiv, realpolitisch das Neue zu entwickeln. Der Beleg für diese Eigenständigkeit des Schweizer Projekts sei darin zu finden, dass aus dem großen Plan in der Schweiz im 19. Jahrhundert auch das erste nicht-ständische moderne Bildungssystem Europas entstanden sei, während die französische Republik in der Gegenwart – 1887 – immer noch daran herum revolutioniere. „Wenn Stapfer vielleicht auch in seinen Projekten die französischen Staatspädagogen nachgeahmt hat, so kann er deshalb doch nicht der Nachäfferei beschuldigt werden“ (Luginbühl 1887, S. 224).

Es ist offensichtlich, wenn die Helvetische Republik unter dem Ruch der Fremdherrschaft steht, dann darf das erfolgreiche Bildungsprojekt der modernen Schweiz sicher nicht das direkte Produkt dieser Fremden selbst sein.

Wenn dieses historiographisch-politische Tabu gebrochen werden soll, dann kann das Geheimnis der Einbindung dieses Bildungsprojekts leicht enthüllt werden – um aber gleich eine neue, noch kompliziertere Frage aufzuwerfen. Das Projekt, wie wir es hier analysiert haben, entspricht bis ins letzte Detail dem Konzept der „instruction publique“, wie es in Frankreich durch die Physiokratie in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts

<sup>7</sup> Zu diesem Auftrag und den mangelnden Quellen zu Stapfers Kontakten in Paris vgl. Rohr (2005, S. 17).

als Teil einer Verwaltungsreform vorgebracht wurde und wie es der Mathematiker Marie Jean Antoine Nicolas Caritat de Condorcet (1743-1794) im Moment der Krise der konstitutionellen Monarchie im Revolutionssommer 1791 wieder ins Spiel brachte<sup>8</sup>. In den liberal-republikanischen Kreisen der Französischen Revolution, die in der Zeit von Stappers Anwesenheit in Paris und in den ersten zwei Jahren der Helvetischen Republik die französische Politik und die Regierung des Direktoriums dominierten, galt das Projekt von Condorcet (vgl. Condorcet 1791/1989) als richtungsweisend. Für Condorcet und die liberale Gironde, die das Projekt am 20./21. April 1792 in der *Assemblée nationale* im Namen des *Comité de l'Instruction publique* zur Abstimmung unterbreiteten (vgl. Condorcet 1792/1989), leitete dieses Konzept den Übergang zur Abschaffung der Monarchie und zur Begründung des Versuchs ein, eine liberale, auf ausgebauten Volksrechten beruhende Demokratie zu errichten. Der Öffentlichkeit, bestehend aus den durch das Bildungssystem gebildeten rationalen Bürgern, sollte in der neuen Gesellschaft – die neue, liberale Demokratie –, die eigentliche Souveränität zustehen, der jegliches staatliche Handeln letztlich unterliegt. Die wählenden, über Gesetze und Verfassung abstimmen, neue Gesetze vorschlagenden, gebildeten Bürger – Condorcet dachte auch an Bürgerinnen – und die allgemeine, öffentliche Verfügbarkeit allen wissenschaftlichen Wissens und seiner steten Verbesserung sollten entsprechend dem Verfassungskonzept von 1793 die Garantie für die Rationalität der liberalen Demokratie und Gesellschaft werden (vgl. Lüchinger 2002).

Warum wurde in der Schweiz gerade dieses Projekt übernommen und vorerst als einzige dieser Kopien im 19. und 20. Jahrhundert auch zielstrebig umgesetzt, obwohl Stapper und die meisten seiner helvetischen Mitstreiter gerade den direkten, demokratischen Rechten des Volkes so skeptisch gegenüber standen? Warum übernahmen der Theologe Stapper, der in einem verinnerlichten Christentum die notwendige, verbindende Tugend einer modernen Gesellschaft und ihrer Staatsführung sah, und der Kreis von Bildungspolitikern und -reformer, mit denen er zeit seines Lebens verbunden blieb, nicht ein anderes Projekt, das dem religiösen Idealismus viel näher gestanden hätte? Vielleicht jenes von Jean Paul Rabaut St.-Etienne (1743-1793), dem hugenottischen Pfarrer aus Nîmes, der die nationale Erziehung und die Schule analog zur protestantischen Gemeinde, Schule und Gottesdienst gestalten wollte, um den Zusammenhalt der neuen Gesellschaft zu garantieren (vgl. Rabaut Saint-Etienne 1792/2000) und damit eigentlich der protestantischen Orientierung Stappers viel näher gestanden hätte als das Projekt von Condorcet?

Die Forschung hat bis jetzt auf diese Fragen zwei Antworten gegeben. Anna Bütikofer hat in ihrer Dissertation anhand der Analyse der Sammlung von Bildungsprojekten schweizerischer Reformer, die Stapper teilweise selbst veranlasst und in einem Archiv anlegt hatte, *nachdem* er sein Programm lanciert hatte, gezeigt, dass das Konzept der Botschaft sich in die in der Umbruchszeit vorherrschende Diskussion über Schulreform in der Schweiz einreicht (vgl. Bütikofer 2005). Ich selbst habe in verschiedenen Untersuchungen in der Längsachse zu zeigen versucht, dass die Ablösung der Schule von der ständischen Bindung der kantonalen Republiken des Ancien Regimes und die Ausrichtung auf individuelle Freiheit, Menschenrechte und Rechtsgleichheit in der Schweiz auf eine lange Vorgeschichte zurückblicken kann, die bis zum Beginn des 18. Jahrhunderts

<sup>8</sup> Zu Condorcets Fassung dieses Konzepts vgl. Osterwalder (1992), zu seiner Entwicklung im Rahmen der Physiokratie Osterwalder (2012).

zurückreicht und seit jeher eng verknüpft ist mit dem physiokratischen Konzept des Naturrechts und der Menschenrechte (vgl. Osterwalder 2012).

So überzeugend diese Einordnungen sind, so haben sie doch zwei große Haken. Stapfer publizierte „sein Konzept“ bevor die Pädagogen ihm ihre Projekte einreichten. Noch viel schwerwiegender wiegt aber, dass Stapfers religiöser Idealismus ihn gerade im Vorfeld der Republik, als Professor in Bern, davon abhielt, sich der bestehenden Diskussion über pädagogisch mit empirischem Wissen gesicherte Freiheit, nicht-ständische Gleichheit und Menschenrechte anzuschließen. Als Antwort auf den Egalitarismus der Französischen Revolution und seine Attraktivität bei den Schweizer Bildungsreformern hielt er 1792 seine Eröffnungsvorlesung des neu gegründeten *Politischen Instituts* in Bern, in der er ein Bildungskonzept präsentierte, das tatsächlich am Deutschen Idealismus und an protestantischer Innerlichkeit orientiert war und auf eine aufgeklärte, sittlich veredelte aber ständisch fixierte Elite setzte (vgl. Stapfer 1792).

Warum also diese plötzliche Wende, welche Ziele und welche Strategien wurden damit verfolgt? Es sollte möglich sein, Antworten auf diese Frage bei Stapfer selbst und seinem Umfeld zu finden, insbesondere da dieses Netzwerk bis weit ins 19. Jahrhundert hinein direkt in der Politik wirksam war und auch sein Bildungsprojekt durch alle politischen Wendungen – deren die Schweiz in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts reich war – zur Geltung brachte.

Stapfer gehörte zu einem kleinen Kreis in der Helvetischen Republik, die in der wissenschaftlichen Literatur als „Republikaner“ oder „republikanische Partei“ bezeichnet werden und sich in den helvetischen Räten von den „Patrioten“ abgrenzten (vgl. Staehelin 1971; Fankhauser 2011). Während die Patrioten nahe an der französischen Besatzungsmacht eine reine Interessenpolitik der untern Stände und der alten Untertanengebiete betrieben, setzten sich die Republikaner für eine Selbstständigkeit des Landes gegenüber Frankreich ein, für eine territoriale Wahrung des Einheitsstaates und für längerfristig-konstruktive Lösungen. Der Kern dieser Strömung wurde durch eine kleine Gruppe von Intellektuellen gebildet, die sich schon vor dem Umschwung, seit den gemeinsamen Studien in Göttingen kannte und bis in die 1830er-Jahre, bis in die liberale Regeneration der Schweiz hinein, politisch aktiv blieb und auch regelmäßig miteinander kommunizierte.

Zu dieser Gruppe gehörte neben dem Theologen und späteren Erziehungsminister Philipp Albert Stapfer, der nach dem Untergang der Republik trotz aller Angebote nicht mehr direkt in der schweizerischen Politik aktiv wurde, aber von seinem Landsitz in Frankreich aus das Netzwerk pflegte und regelmäßig mit Richtlinien versah und 1835 Ehrendoktor der Berner Universität wurde, der Mediziner Paul Usteri (1768-1831), Senator der Republik und Redaktor der führenden Zeitung *Der Schweizer Republikaner*. Er wurde später liberaler Oppositionsführer im Kleinen Rat in Zürich, dann Präsident der Verfassungskommission des Kantons Zürich, redaktioneller Leiter der liberalen *Neuen Zürcher Zeitung* und als Krönung und Abschluss seiner Karriere und seines Lebens 1831 erster „Bürgermeister“ des liberal erneuerten Kantons, der allerdings vor seiner Amtseinstellung an Erschöpfung starb (vgl. Hürlimann 2012).

Der zweite Arzt, Albrecht Rengger (1764-1835), wie Stapfer aus dem Aargau, einem ursprünglichen Untertanengebiet stammend, führte in der Helvetischen Republik das Innenministerium, verteidigte am Wiener Kongress erfolgreich die Interessen der ehemaligen Untertanengebiete der Eidgenossenschaft und wirkte anschließend als Aargauer

Erziehungsrat, Großrat und Regierungsrat bis 1821, als er von allen Ämtern zurücktrat und sich vor allem wissenschaftlichen Studien widmete (vgl. Küng Aerni 2010). Zum Kreis gehörte auch der Zürcher Fabrikantensohn und Wissenschaftler Hans Conrad Escher (1767-1823), der in der Helvetischen Republik zusammen mit Usteri den *Schweizer Republikaner* redigierte, Mitglied der großen Kammer der Republik wurde und diese auch präsidierte. Ab 1814 gehörte Escher zusammen mit Usteri zu den Führern der liberalen Opposition im Großen und dann auch im Kleinen Rat des Kantons Zürich, wirkte aber vor allem in den großen Entsumpfungsprojekten der Linth-Ebene mit (vgl. Feller Vest 2011). Schließlich wurde nach dem Untergang der Republik auch ihr prominentester Exponent, der Waadtländer Frédéric César de la Harpe (1754-1838) in das Netzwerk einbezogen. De la Harpe, Jurist und Zaren-Erzieher wurde verdächtigt, den Einmarsch Frankreichs veranlasst zu haben und war in der Republik als Mitglied des Direktoriums der starke Mann und gerade von seinen späteren republikanischen Freunden „diktatorialer Gelüste“ verdächtigt. Am Wiener Kongress erwies er sich als „Retter“ der Schweiz und des Kantons Waadt. Im selbstständigen Kanton war er bis 1828 Großrat und einer der namhaften liberalen Publizisten (vgl. Rochat 2008).

Was führte diese Gruppe zur Übernahme des *Bildungskonzepts*, das Condorcet in der Französischen Revolution repräsentierte? Der schnelle Blick sagt: Der Liberalismus. Der bedächtige Blick zeigt allerdings ein anderes, zuerst einmal doppelt irritierendes Bild. *Politisch* standen diese Exponenten des schweizerischen Liberalismus' den direkt-demokratischen Institutionen, wie sie die Gironde-Verfassung von 1793 vorsah, sehr skeptisch gegenüber. Aber auch bildungspolitisch scheint die Übernahme des Condorcet-Projektes nicht unproblematisch gewesen zu sein.

Es wäre anzunehmen, dass ein publizistisch derart artikuliertes, stabiles, an den Schaltstellen der politischen Umgestaltung wirkendes Netzwerk – der gegenseitige Briefverkehr umfasst nahezu 2000 Stück – seinem Schulprojekt und seiner politischen Einbindung auch einige Aufmerksamkeit widmen würde. Dass dazu aus der Zeit der Helvetischen Republik außer einigen kurzen Bemerkungen kaum etwas zu finden ist, darf nicht erstaunen. Regierung und Parlament saßen eng zusammen in den sich wandelnden Hauptstädten und korrespondierten außer in praktischen Fragen der Rechtsetzung wenig schriftlich miteinander. Und sie wurden sehr schnell vollständig überwuchert von den Problemen des Krieges und des Bürgerkrieges. Aber auch in der nachfolgenden Periode, insbesondere in der Restaurationszeit nach 1814, in der alle Protagonisten des Netzwerkes bildungspolitisch äußerst aktiv waren und alle dabei nach eigenem Bekunden dem Projekt von 1798 folgten, fällt die eigentliche Diskussion darüber praktisch aus.

Zwar informierten sich die Netzwerker regelmäßig über ihre jeweiligen Aktivitäten und insbesondere auch über ihre bildungspolitischen Maßnahmen, Erfolge oder Misserfolge. Insbesondere in der Restaurationszeit wurde in der Erneuerung des Bildungswesens die wichtigste Aktivität der Liberalen gesehen. So berichtete Rengger 1816 über seine Aktivität als Kantonsschulrat und darüber, dass er für den Kanton Aargau ein Schulgesetz nach dem alten Plan erarbeite. Laharpe informierte seine Mitstreiter, dass er sich dafür einsetze, die Volksschulen nach der Bell-Lancasterschen Methode zu reformieren, aber von der mit den Konservativen verbandelten protestantischen Landeskirche behindert werde (Laharpe an Stapfer, 1. November 1818, in: Stapfer 1891, II, S. 229; Laharpe an Stapfer, 3. November 1822, in: ebd., S. 277). Stapfer selbst berichtete in einem Brief an Usteri 1818, dass er in Paris eine evangelische Schule mitbegründet habe (Stapfer an

Usteri, 4. April 1818, in: ebd., S. 221) und kündigt 1822 den Freunden die Gründung einer *Société de la morale chrétienne* an, die sich des Erziehungsgeschäfts in ganz Westeuropa annehme und welche die „Pfaffen und Nachteulen alle samt und sonders zu erklärten Feinden“ habe (Stapfer an Usteri, 12. Mai 1822, in: ebd., S. 264). „Durch Verbesserung der Erziehung [...] ist jetzt allein etwas auszurichten, so lange der Knebel uns nicht durch Jesuiten in kurzen und langen Röcken in den Mund gelegt wird“ (Stapfer an Usteri, 19. Juli 1822, in: ebd., S. 270), schrieb Stapfer im Höhepunkt der restaurativen Bestrebungen in Frankreich an Usteri nach Zürich.

Neben diesen Berichten über die eigene bildungspolitische Aktivitäten wurde auch regelmäßig über Erfolg und Misserfolg der pädagogischen Schützlinge aus der früheren Zeit berichtet. Stapfer versorgte seine Kollegen mit Informationen über Pestalozzi, Rengger und Escher und berichtete Neues von Fellenberg. Aber die Diskussionen über das Programm blieben aus – mit zwei Ausnahmen, auf deren erste ich hier vorerst eingehen möchte.

Mehrere Male insistierten die Kampfgefährten in Briefen an Stapfer, dass sie von ihm möglichst bald eine Publikation erwarteten, die das Schulprogramm von 1798 in einer handlichen Form darstelle und begründe. Bereits 1812 gelangte Usteri im Hinblick auf die Entfaltung seiner Zürcher schulpolitischen Aktivitäten an Stapfer – der gerade auf Heimaturlaub in Bern war, wo er auch Zugang zu seinen alten Akten hatte – mit der Bitte, noch einmal das alte Projekt öffentlich zu explizieren und seine Geschichte darzulegen. Stapfer wehrte das Ansinnen mit dem Hinweis auf Zeitmangel ab (Stapfer an Usteri, 25. August 1812, in: Stapfer 1891, II, S. 79), wies dann aber darauf hin, dass das Programm eigentlich bereits gedruckt vorliege. Dann zählte er drei gedruckte Texte aus der Zeit der Helvetischen Republik auf und erläuterte sie.

Der erste Text, den er zitierte, war seine Ansprache vom 15. Oktober 1798 an die Geistlichen<sup>9</sup>, die in der Helvetischen Republik vom aktiven und passiven Wahlrecht ausgeschlossen waren. Stapfer bezeichnete den Text nicht ohne politisch-ekklesiologische Spitze als seinen „Ministerial-Hirtenbrief“ (ebd.). Der zweite Text war die Botschaft mit dem Plan der Bildungsinstitution vom 18. November 1798, die oben eingehend dargestellt wurde. Stapfer verwies auch darauf, dass er den Text deutsch und französisch verfasst und redigiert habe (ebd.). Und der dritte Text, auf den Stapfer Usteri verwies, war ein frühes Projekt zur unmittelbaren Unterstellung der Schulen unter die Helvetische Regierung und die Wahl von Erziehungsräten und Inspektoren vom 24. Juli 1798<sup>10</sup> sowie seine Ansprache zur Eröffnung des Luzernischen Erziehungsrates am 20. Januar 1799 (Stapfer 1799b). Dann merkte er aber im Brief an Usteri an, die Rede an die Geistlichen und jene an die Erziehungsräte seien für ihn das Wichtige, das Bedeutendste, „das Erträglichste, was ich je geschrieben. Rengger gibt der Botschaft über die Organisation des öffentlichen Unterrichts den Vorzug; allein in derselben ward der Horizont schon durch viele Nebenrücksichten beeengt und umnebelt“ (Stapfer 1891, II, S. 82). Das Projekt der Bildungsinstitution ist also nach Stapfer *nur* ein Kompromiss, die zwei andern Texte stellen die eigentlichen Positionen und Projekte des ehemaligen Ministers dar.

<sup>9</sup> Der Text war in der *Helvetischen Monatsschrift* publiziert worden (vgl. Stapfer 1798c).

<sup>10</sup> Stapfer gibt als Datum den 20. Juli 1798 an, Luginbühl zitiert das Datum aus den amtlichen Akten (Stapfer 1798a).



Ausgangspunkt für Stapfers eigene Position zu diesem Kompromissprojekt war die Tatsache, dass die Bildungsinstitution „neben der gesetzgebenden, richterlichen und ausübenden Gewalt als wesentliches Pouvoir aufgestellt wird und im gesellschaftlichen Körper als besonderes System Selbständigkeit erhalten soll“ (ebd., S. 80). Das von Condorcet übernommene Konzept der öffentlichen Kontrolle der Schulen durch die Laien-Verwaltung und die Wissenschaftler der Universität, der Spitze der Bildungsinstitution, war für den ehemaligen Minister der essentielle Kern des Kompromisses mit den liberalen Kampfgefährten. In der Rede an die Erziehungsräte in Luzern setzte er sich dann allerdings explizit von der inhaltlichen Zielsetzung ab, die Condorcet der Institution gegeben hatte. Der Fortschritt der Wissensgesellschaft, der rationalen Öffentlichkeit, des rational werdenden Staates und der verwissenschaftlichten Produktion sei zwar „begeistert“, aber eine Flunkerei und ein „Horoskop“ (Stapfer 1799b, S. 555).

So wichtig die wissenschaftliche Ausgestaltung der Bildung auch war, so ist sie in der Stapferschen Perspektive im Wesentlichen nur ein Substrat für die moralische Erziehung. Mit der Wissenschaft würden die Kinder ihr eigenes Urteil gewinnen, das sie schließlich erst durch die Moral aus ihrer eigenen Innerlichkeit befestigten. Und dafür seien die Geistlichen zuständig, die als Erziehungsräte über den Inhalt des Bildungssystems, insbesondere über sittlich religiöse Erziehung in den Schulen wachen und diese voranbringen sollen. Nicht als *staatlich-kirchliche Institution* der Macht soll die Kirche, die Religion und die Schule bestimmen – wie im alten Regime – sondern im öffentlichen Wettstreit um die Meinung sollen die einzelnen Geistlichen – die aus der politischen Sphäre ausgeschlossen bleiben – in den Erziehungsräten für die religiöse-sittliche Erziehung wirken. Die christlich-innerliche Moral, „die Läuterung und die Stärkung des moralischen Gefühls“ (Stapfer 1798c, S. 563), die Moral, die ohne äußern, staatlichen und institutionellen Zwang, die staatlichen Gesetze, ohne äußere Anpassung, die öffentliche Meinung, durch das Individuum religiös selbst bestimmt werde, war für Stapfer die zentrale Aufgabe der Schule in der Republik, wie er in seinem *Ministerial-Hirtenbrief* den entmachteten Pfarrherren erklärte. Die erzogenen Bürger würden aus eigener Entscheidung ohne staatlichen Zwang die Ordnung von Staat und Gesellschaft aufrechterhalten, die Regierenden ihre eigenen Interessen und den Parteienzank zurückstellen und in innerer, geistiger Einheit nach der gemeinsamen und gleichzeitig je individuellen innere Moral leben. Diese Moral „wird den Staat selbst entbehrlich machen, so wie bei vollkommen entwickeltem, sittlichen Gefühl die Kirche nicht mehr sein würde. Das ist das Reich Gottes auf Erden. Um es zu gründen, ist der Stifter des Christenthums erschienen“ (ebd., S. 563).

Die sittlich-religiöse Einheit der an der Macht partizipierenden Bürger in der Tugend, der richtigen Konfession, wozu sie durch die Staats-Kirche und ihre Schule erzogen wurden, ist ein Konzept des alten Republikanismus, der die Alten Orte der Eidgenossenschaft geprägt hat<sup>11</sup>. Mit dem Konzept der Menschenrechte und der Rechtsgleichheit und

<sup>11</sup> Der antikisierende Republikanismus der frühen Neuzeit, wie er in den italienischen Stadtrepubliken, in der Republik Cromwells und in der schweizerischen Eidgenossenschaft überliefert und gepflegt wurde, unterscheidet sich in einem wichtigen Punkt von seinem römisch-antiken Vorbild. Während dort im Zentrum der Bürgertugend die Stärkung und Erhaltung der römischen Republik steht, besetzt die frühneuzeitliche Variante die Tugend christlich-interioristisch. Durch die gemeinsame christlich-innerliche Tugend und die Verbundenheit, die daraus entsteht, erhalten die Regierenden die Einheit der Republik (vgl. Osterwalder 2011, S. 60ff., S. 93ff.).



vor allem einer ent-staatlichten und sogar ent-institutionalisierten, verinnerlichten Kirche und Religion soll dieser Alt-Republikanismus pädagogisch erneuert werden. Dieses Konzept erklärt, warum Stapfer in der Restaurationszeit sein Projekt über eine neu-pietistische *Société de la morale chrétienne* weiterverfolgt hat, sie erklärt seine Nähe zu der von der evangelischen Staatskirche des Kantons Waadt abgestoßenen *église libre* um Alexandre Vinet sowie zum katholischen Nationalkirchentum um den Konstanzer Generalvikar des Fürstbischofs, Ignaz Heinrich von Wessenberg, der im schweizerischen Katholizismus einen großen Einfluss besaß, was schließlich auch zur Kirchenspaltung führte.

Von dieser moralisch-religiösen Einbettung des Schulprogramms in den Alt-Republikanismus wollte allerdings Stapfers Briefpartner, Paul Usteri nichts wissen. Als Antwort darauf veröffentlichte er noch einmal eine Zusammenfassung der *Botschaft* nach seiner Lesart, wo er seine Perspektive des Kompromisses hervorhob (Usteri 1812/1832, S. 146) und sandte sie Stapfer nach Paris. Ohne Gegenrede, freundschaftlich den alten Kompromiss beschwörend, dankte Stapfer: „Was auch der Wert und die Ausführbarkeit unserer Vorschläge damals gewesen sein möge, so ist wenigstens unzweifelhaft, dass nie eine Regierung es mit Volksaufklärung und Volksveredelung redlicher gemeint hat“ (Stapfer an Usteri, 12. Oktober 1812, in: Stapfer 1891, I, S. X).

Was war nun die Gegenposition, die Rengger dazu führte, in der *Botschaft* das Wesentliche des Projekts zu sehen und der Usteri und die Zürcher Liberalen folgten? Diese Gegenposition wurde schon vor der Helvetischen Republik bei einem Teil der ehemaligen Schweizer Studenten in Göttingen ausführlich diskutiert. Im Sommer 1791 – die Zeit der großen Krise der konstitutionellen Monarchie in Frankreich, als der König versuchte, zu den Gegnern der Revolution zu flüchten und die ersten Positionen für die Abschaffung der Monarchie und die Errichtung einer Republik laut wurden – schrieb Escher an Rengger, dass er angesichts dieser Polarisierung ganz auf der Seite der „Menschenrechte und der Gleichheit derselben“ stehe. Endlich könne man das jetzt öffentlich sagen, und werde nicht mehr „jämmerlich übermault“ wie früher in Zürich, oder „in das Gebiet frommer Wünsche und Phantasien überwiesen, wie in Göttingen“ (Escher an Rengger, 29. Juni 1791, in: Rengger 1847, I, S. 222). Aus dem Interesse für die „französischen Staatsgrundsätze“ (Escher an Rengger, 14. Juli 1791, in: ebd., S. 223), das Natur- und Menschenrecht der Physiokratie, versuchten die beiden Briefpartner Escher und Rengger die Staatswissenschaft ihrer Göttinger Lehrer Schlözer und Meiners zu widerlegen (ebd., S. 225) und ein Konzept des Staates zu entwickeln, das auf den Menschenrechten und der Rechtsgleichheit beruhe.

Erst seitdem ein vernünftiger Mensch als Demokrat so sachte an den Wänden herumschleichen darf, wagte ich's, Schlözers Staatswissenschaft kritisch zu durchblättern. Der erste Grundsatz meiner Politik war (Meiners zum Trutz), dass wenn schon nicht alle Menschen von der Natur mit gleichen Fähigkeiten begabt sind, doch alle gleiche Rechte auf sich selbst und auf die Natur haben (ebd.).

Ausgangspunkt von Eschers Argumentation war die natürliche Freiheit der Menschen, die im Anspruch auf die Früchte der eigenen Arbeit und in der Realisierung ihrer Unterschiedlichkeit liege, aber auch durch eine Rechtssphäre der Gleichheit, in der jeder Mensch Anspruch auf sich selbst und seine eigene Versorgung habe – entsprechend der Theorie von Quesnay und Turgot – geschützt werden müsse.

Wenn schon nicht alle Menschen von der Natur mit gleichen Fähigkeiten begabt sind, doch alle gleiche Rechte auf sich und auf die Natur haben, so dass hiermit alle Neger, russischen und schweizerischen Leibeigenen (selbst die Keffiker mitgerechnet) [Eschers Vater herrscht als regimentsfähiger Zürcher Bürger über die Gerichtsbarkeit in der Gemeinde Kefikon im von den Eidgenossen als Gemeine Herrschaft unterdrückten Thurgau, FO] mit allen Grossen, Fürsten und Gerichtsherren, gleich freie Leute von Natur sind und sein sollten (ebd.).

Auf Vorschlag Renggers beschlossen er und Escher, die *Chronique de Paris* und das *Journal de Paris* (Escher an Rengger, 27. April 1792, in: ebd., S. 235) zu lesen, die Zeitschriften, in denen Condorcet die Verhandlungen der *Assemblée nationale* und damit die Diskussion über die *instruction publique* kommentiert und auch begonnen hatte, das Konzept der liberalen Demokratie, der plebiszitären Volksrechte und Souveränität darzulegen<sup>12</sup>.

Escher und Rengger planten zusammen mit Usteri bereits 1793 die „Bildung einer gemeinnützigen schweizerischen Gesellschaft“ (Escher an Rengger, 18. Februar 1793, in: ebd., S. 241). Der Programm-Entwurf für diese Gesellschaft, den Rengger am 17. April 1793 an die Freunde verschickte (Rengger an Escher, 17. April 1793, in: ebd., S. 242-255), zielte auf eine Bewegung für die Erneuerung oder viel mehr auf die Bildung eines schweizerischen Staates auf der Grundlage der Menschenrechte und der Rechtsgleichheit analog dem physiokratischen Programm. Das Studium der Entwicklung der Schulen und das Schulprogramm im Sinne von Condorcet bildeten dabei „eine der wichtigsten Rubriken für den Zweck des Ganzen“ (ebd., S. 254). Bezeichnenderweise übernahmen sie von Condorcet das pädagogische Programm und das Konzept der Öffentlichkeit (ebd., S. 247), aber – noch – nicht das Konzept der plebiszitären Demokratie. Eine große Diskussion löste bereits die Möglichkeit eines „Petitionsrechtes“ der Bürger aus (ebd., S. 247).

Die Bildungsinstitution sollte sicherstellen, dass alle Bürger ihre Rechte wahrnehmen und ihre Interessen rational verfolgen und im Prozess der Industrialisierung und der zunehmenden Handelsbeziehungen ausweiten können. Gleichzeitig sollte aber die wissenschaftliche Elite im Nationalstaat eine Ordnung festlegen, die den Fortschritt der Gesellschaft und des Staates sichern könne. Dazu war der Staat darauf angewiesen, die freie Meinung der Bürger zu kennen, aber diese sollte nicht das Handeln des Staates bestimmen. Rengger sprach von der „Unmöglichkeit, den Willen der Majorität eines Volkes herauszubringen; Unwahrscheinlichkeit dass es ein vernünftiger Wille sein würde, daher Übertragung“ (ebd., S. 247). Es wurde davon ausgegangen, dass die rational gebildeten Bürger die unwiderrufliche Delegation der Macht an die wissenschaftliche Elite akzeptierten. Die politische Führung sollte in und über die wissenschaftliche Bildung selektioniert werden und so den ununterbrochenen Fortschritt auch über die nationalen Grenzen hinaus garantieren (ebd., S. 245). Damit verharrte die Erneuerungs-Perspektive dieser schweizerischen Liberalen letztlich im Horizont der vorrevolutionären Physiokratie in Frankreich und versuchte diese auf eigene Art mit dem traditionellen schweizerischen Republikanismus zu vereinbaren.

Hinter dem Bildungsplan der Helvetischen Republik und der Republikaner, der liberalen Reformer in Restauration und Regeneration standen also zumindest zwei sehr unter-

<sup>12</sup> Die journalistischen Querelen Condorcets in diesen beiden Zeitschriften sind detailliert dargestellt bei Delsaux (1931, S. 62-87).

schiedliche pädagogische Programme. Ein weitgehend alt-republikanisches Programm, das auf die moralisch-religiöse Erziehung und Einheit der Bürger setzte und das Gottesreich auf Erden herbeiführen wollte und ein Projekt, das auf ununterbrochenen Fortschritt von Gesellschaft, Kultur und Politik, durch die Verbreitung und Erzeugung wissenschaftlichen Wissens in der Bildungsinstitution setzte.

Hinter dem Kompromiss um das *pädagogische* Projekt der *instruction publique* von Condorcet standen also zwei weitgehend unterschiedliche *politische* Perspektiven zur Erneuerung, bzw. zum Aufbau der Schweizer Republik: Eine religiös-idealistische, die sich wenig um die institutionelle Ausgestaltung der politischen Sphäre kümmerte und eine physiokratische, in welcher der institutionelle Ausbau der Republik um die Freiheits- und Gleichheitsrechte ebenso im Zentrum standen wie in Frankreich in den Reformen der Regierung von Turgot. Beide Perspektiven blieben allerdings in Distanz zur liberalen, neu-republikanischen Demokratie, wie sie in Frankreich im Umfeld von Condorcet und der Gironde entwickelt wurde.

Der pädagogische Kompromiss, den diese beiden politischen Programme zusammenhielt, war zwar programmatisch extrem schwierig und brüchig, vor allem angesichts der bildungspolitischen Entscheide, die im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts anstanden. Die Ausweitung des Fächerkanons und der obligatorischen Schulzeit der Primarschule, die Integration moderner Wissenschaften im Gymnasium und in den Hochschulen und Akademien, die wissenschaftliche Bildung der Lehrer und vor allem der Kampf um und über die Schulaufsicht der Kirchen, setzten den Kompromiss um den Plan Renggers einer permanenten Hochspannung aus.

Dem kleinen Netzwerk der Republikaner gelang es allerdings mit ihrer Kompromissbereitschaft und ihrem pädagogischen Kompromissprojekt unter Verzicht auf die Diskussion der heiklen Punkte, auch in dieser Spannung der Restaurationszeit ihren Einfluss auszuweiten und wichtige Bausteine des Projekts aus- und aufzubauen. Wie erfolgreich sie langfristig damit waren, soll abschließend durch einen weiten Blick nach vorn in der Biografie der Protagonisten und in der Geschichte des schweizerischen pädagogischen Liberalismus gezeigt werden.

### 3 Öffentliche Bildung als Konsens – eine kühne politische Strategie

In der Folge der französischen Julirevolution entstanden Ende 1830 und zu Beginn des Jahres 1831 in verschiedenen Kantonen der Schweiz breite Volksbewegungen, die sich in großen Volksversammlungen artikulierten. Die ersten waren die Thurgauer, die in Scharen dem Aufruf des liberalen Pfarrers Thomas Bornhauser zur Versammlung in Weinfelden folgten, dann trafen sich die Luzerner in Sursee, die Zürcher folgten mit der mächtigen Versammlung in Uster und die Berner in Münsingen. Aus dieser Bewegung ging die Regeneration der Kantone hervor, die sich liberale Verfassungen mit individueller Freiheit, Rechtsgleichheit und Volkssouveränität – mit allen möglichen Einschränkungen – gaben und den Ausbau des Bildungsprogramms nach dem Plan der Helvetischen Republik einen großen Schritt voranbrachten.

Der einzige unserer Protagonisten, der diese Bewegung noch aktiv im Amt mitgestalten konnte, war Paul Usteri in Zürich, der in diesen Aufbruchjahren der *Neuen Zürcher Zeitung* redaktionell vorstand und die Opposition gegen das restaurative Stadregime in den Räten und in der öffentlichen Meinung wesentlich prägte. Am 20. April 1831 wurde

dem Volk eine neue Verfassung zur Abstimmung vorgelegt, die nicht nur allgemeines Stimm- und Wahlrecht – für Männer – sondern auch die Unterstellung von Verfassungsänderungen unter das Plebiszit des Volkes festlegte. Die Verfassung, die den Weg zur plebiszitären liberalen Demokratie in der Schweiz einleitete, wurde überwältigend mit 40'000 Ja-Stimmen gegen 1700 Nein Stimmen angenommen (Wettstein 1907, S. 24).

Usteris langjährige Kampfgefährten waren entsetzt über diese Entwicklung. Das allgemeine Stimmrecht wurde als Bedrohung sowohl des Fortschritts wie auch der christlichen Ethik wahrgenommen. Es sei sinnvoller, die Schule nach dem helvetischen Plan auszubauen als neuen Verfassungen und Volksabstimmungen nachzurrennen, wurde argumentiert. Gestreng mahnend hielt Rengger dem alten, vor seiner Amtseinsetzung als Zürcher Regierungspräsident verstorbenen Freund Usteri in einer Flugschrift im Namen des Fortschritts entgegen: „Ein Schullehrer, von welcher Stufe des Unterrichts er sein mag, unter dem auch nur die Hälfte der Zöglinge das wirklich erlernt, was gelehrt werden soll, erwirbt sich in unsern Augen ein grösseres Verdienst um das Gemeinwohl als alle Verfassungsmacher“ (Rengger 1832, S. 3). Und Stapfer doppelte sofort in erstaunlicher Einigkeit mit Rengger nach: „Treffend haben sie die Regierungsmanie gerügt, die nun in die rohen Massen wie in eine Heerde Schweine gefahren ist“ (Stapfer an Rengger, 19. Oktober 1835, in: Rengger 1847, II, S. 291).

Das Verfassung beschließende und direkt wählende, bäuerlich-ländliche Mehrheits-Volk, das nicht über die nötige wissenschaftliche Bildung oder über die nötige religiös-ethische Einsicht und Freiheit verfüge, wurde zum unabsichtlichen Steigbügelhalter der alten Aristokratie. Das von Laharpe bereits 1824 nach einer erneuten Beschwörung des nach wie vor unausgeführten Bildungsplanes der Helvetik angekündigte „régime paysanocratique“ (Laharpe an Stapfer, 26. Oktober 1824, in: Stapfer 1891, II, S. 312, S. 315) schien jetzt vor der Türe zu stehen. Sowohl der schrankenlose Fortschritt wie auch das Gottesreich auf Erden schienen in den Augen Stapfers, Renggers und Laharpes in die Ferne gerückt zu sein.

Doch für diejenigen, die mit Usteri die Option der plebiszitären, liberalen Demokratie gewählt hatten, war es gerade der bisherige Erfolg des alten gemeinsamen Kompromiss-Programms, der fortgeschrittene Aufbau des Bildungssystems nach dem Bildungsplan der Helvetischen Republik, der es jetzt möglich machte, auch den politischen Teil von Condorcets Reformprogramm anzupacken. Als am Vorabend der Bewegung die Zürcher Liberalen sich im Sommer 1830 auf der Rigi zur Diskussion über die kommende Umgestaltung der Macht trafen, war das Schlagwort des „Bauernregiments“ gleichsam das Schreckgespenst, das gegen die Volksrechte und die Volkssouveränität vorgeführt wurde. Es war der Nassauer Flüchtling und liberale Publizist Ludwig Snell (1785-1854) (vgl. Hürlimann 2011), der die Kampfgefährten auf die einzigartige und erfolgreiche Entwicklung „ihres“ Bildungssystems und auf die Chancen eines weiteren Ausbaus hinwies, was das Ziel einer auf „Volksbildung beruhenden wahren Volksherrschaft“ jetzt endlich möglich mache (Wettstein 1907, S. 113). Entsprechend der Fortschritte im Aufbau der Bildungsinstitution könne jetzt auch ein neuer Typus von Republik, Demokratie gewagt werden.

Snell und Usteri wurden durch die Geschichte bestätigt. Der Ausbau des schweizerischen Bildungssystems oder der kantonalen Bildungssysteme nach helvetischem Plan war schon so weit vorgerückt und rückte so schnell vor, dass auch bei politischen Rückschlägen die Schule nicht mehr in eine ständische Bahn gelenkt werden konnte. Das

Projekt erwies sich als derart erfolgreich, dass es auch die konservativ dominierten Kantone weitgehend übernahmen. Aus einem Kompromiss der Republikaner wurde im 19. Jahrhundert ein Kompromiss, dem sich auch die katholischen und protestantischen Konservativen, und im 20. Jahrhundert die Sozialdemokraten und sogar die Neue Linke mit ihren Forderungen anschließen konnten. Auf der Basis des steten Ausbaus des Bildungssystems und des fortschreitenden Abbaus der sozialen und geschlechtlichen Einschränkungen in der Bildung konnte auch die politische liberale Demokratie mit den direktdemokratischen Volksrechten stetig ausgebaut und stabilisiert werden. Weder die Einführung der politischen Gleichheit – der Männer – in den Regenerationsverfassungen und in der Bundesverfassung von 1848 und die Einführung der direkt-demokratischen Initiativ- und Referendumsrechte in der Bundesverfassung von 1874, noch die Einführung des Frauenstimmrechts hundert Jahre später, 1971, machten die politische und gesellschaftliche Ordnung in der Schweiz zum Spielball einer launischen, unberechenbaren und irrationalen Volksmeinung – dies *auch* dank der Qualität und Wirkung der öffentlichen Bildung. Hinter oder dank dem pädagogischen Kompromiss der Republikaner entstand letztlich die kühne Strategie, die zur modernen, liberalen Demokratie der individuellen Freiheit und Rechtsgleichheit führte.

## Quellen

- Condorcet, Marie Jean Antoine Nicolas Caritat de: Cinq Mémoires sur l'Instruction Publique (1791). Charles Coutel/Catherine Kintzler (Hrsg.). Paris: Edilig 1989
- Condorcet, Marie Jean Antoine Nicolas Caritat de: Rapport sur l'Instruction Publique (1792). Charles Coutel (Hrsg.). Paris: Edilig 1989
- Kern, Conrad: Rede des Präsidenten des Schweizerischen Schulrathes. In: Reden gehalten bei der feierlichen Eröffnung der Eidgenössischen polytechnischen Schule in der Fraumünsterkirche in Zürich, den 15. Oktober 1855. Zürich: Orell, Füssli und Comp. 1855, S. 5-16
- Rabaut Saint-Etienne, Jean-Paul: Projet d'éducation nationale (1792). In: Bronislaw Bacsko (Hrsg.): Une éducation pour la démocratie. Textes et Projets de l'époque révolutionnaire. Genève: Droz 2000, S. 295-301
- Rengger, Albrecht: Über die Lage der Schweiz. Geschrieben im Brachmonat 1832. Aarau: Christen 1832
- Rengger, Albrecht: Kleine meist ungedruckte Schriften. Friedrich Kortüm (Hrsg.). Bern: Jenni 1838
- Rengger, Albrecht: Leben und Briefwechsel, 2 Bände. Ferdinand Wydler (Hrsg.). Zürich: Schulthess 1847
- Stapfer, Philipp Albert: Die fruchtbarste Entwicklungsmethode der Anlage des Menschen. Bern: obrigkeitliche Buchdruckerey 1792
- Stapfer, Philipp Albert (1798a): Projet de loi sur les écoles élémentaires (1798). In: Rudolf Luginbühl: Ph. Alb. Stapfer helvetischer Minister der Künste und Wissenschaften (1766-1840). Ein Lebens- und Kulturbild. Basel: Dettloff 1887, S. 526-536
- Stapfer, Philipp Albert (1798b): Bothschaft des Vollziehungsdirektoriums an die Gesetzgeber. Luzern 18. November 1798. In: Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräthe. Luzern: Gruner und Gessner 1799, S. 65-80
- Stapfer, Philipp Albert (1798c): Der Minister der Künste und Wissenschaften der einen und untheilbaren helvetischen Republik an die Religionslehrer Helvetiens über ihre Pflichten und Bestimmung. 15. Oktober 1798. In: Rudolf Luginbühl: Ph. Alb. Stapfer helvetischer Minister der Künste und Wissenschaften (1766-1840). Ein Lebens- und Kulturbild. Basel: Dettloff 1887, S. 559-566
- Stapfer, Philipp Albert (1799a): Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräthe. Luzern: Gruner und Gessner 1799
- Stapfer, Philipp Albert (1799b): Anrede des Ministers der Künste und Wissenschaften an die Erziehungsräte und Schulinspektoren des Kantons Luzern, 20. Januar 1799. In: Helvetische Monatsschrift 1(1800), 2. Stück, S. 1-11 [wiederabgedruckt in: Rudolf Luginbühl: Ph. Alb. Stapfer helvetischer Minister der Künste und Wissenschaften (1766-1840). Ein Lebens- und Kulturbild. Basel: Dettloff 1887, S. 549-556]

- Stapfer, Philipp Albert: Aus Philipp Albert Stapfers Briefwechsel, 2 Bände. Rudolf Luginbühl (Hrsg.). Basel: Geering 1891
- Usteri, Paul: Denkrede auf Johann Heinrich Rahn (1812). In: Paul Usteri: Kleine Gesammelte Schriften. Aarau 1832, S. 97-153
- Vorschlag eines Gesetzes für die untern Bürgerschulen. In: Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräthe. Luzern: Gruner und Gessner 1799, S. 81-93

## Literatur

- Biaudet, Jean-Charles: Der modernen Schweiz entgegen. Handbuch der Schweizer Geschichte, Band II. Zürich: Berichthaus 1977, S. 871-986
- Bütikofer, Anna: Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik. Bern: Haupt 2005
- Delsaux, Hélène: Condorcet Journaliste (1790-1794). Paris: Librairie Ancienne Honoré Champion 1931
- Feller-Vest, Veronika: Escher, Hans-Conrad (von der Linth). In: [www.hls-dhs-dss.ch](http://www.hls-dhs-dss.ch) [6.04.2011]
- Hürlimann, Katja: Usteri, Paul. In: [www.hls-dhs-dss.ch](http://www.hls-dhs-dss.ch) [25.6.2012]
- Küng-Aerni, Beatrice: Rengger, Albrecht. In: [www.hls-dhs-dss.ch](http://www.hls-dhs-dss.ch) [19.8.2010]
- Lüchinger, Stephan: Das politische Denken von Condorcet (1743-1794). Bern: Haupt 2002
- Luginbühl, Rudolf: Ph. Alb. Stapfer helvetischer Minister der Künste und Wissenschaften (1766-1840). Ein Lebens- und Kulturbild. Basel: Dettloff 1887
- Osterwalder, Fritz: Condorcet – Instruction publique und das Design der Pädagogik als öffentlich-rechtliche Wissenschaft. In: Jürgen Oelkers (Hrsg.): Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Weinheim: Beltz 1992, S. 157-194
- Osterwalder, Fritz: Universität in der öffentlichen Auseinandersetzung. Zwischen Republik, Kommerz und Bildungsreligion. In: Rainer C. Schwinges (Hrsg.): Universität im öffentlichen Raum. Basel: Schwabe 2008, S. 141-173
- Osterwalder, Fritz: L'„école secondaire“ à la campagne. Une innovation pédagogique à l'ère de la Régénération libérale en Suisse. In: René Favier/Serge Tomamichel/Julien Coppier/Yves Kinossian (Hrsg.): Une école à la mesure des Alpes? Grenoble: PUG 2009, S. 197-211
- Osterwalder, Fritz: Demokratie, Erziehung und Schule. Zur Geschichte der politischen Legitimation von Bildung und pädagogischer Legitimation von Demokratie. Bern: Haupt-UTB 2011
- Osterwalder, Fritz: Die Geburt des modernen Bildungssystems aus der Kritik des Verwaltungsstaates. In: Carla Aubry/Michael Geiss/Veronika Magyar-Haas/Damian Miller (Hrsg.): Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2012, S. 233-252
- Osterwalder, Fritz: Menschenrechte im Zentrum der Bildungsdiskussion im ausgehenden Ancien Régime und in der Helvetischen Republik. In: Silvia Arlettaz (Hrsg.): Menschenrechte und moderne Verfassung. Die Schweiz im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert. Genève: Slatkine, S. 143-166
- Rochat, Antoine: La Harpe, Frédéric-César de. In: [www.hls-dhs-dss.ch](http://www.hls-dhs-dss.ch) [11.11.2008]
- Rohr, Adolf: Philipp Albert Stapfer. Eine Biographie. Im alten Bern vom Ancien Régime zur Revolution (1766-1798). Bern: Peter Lang 1998
- Rohr, Adolf: Von den geistigen Voraussetzungen für Philipp Albert Stapfers helvetischen Erziehungsplan. In: Argovia. Jahresschrift der Historischen Gesellschaft des Kantons Aargau 72(1960), S. 227-241
- Rohr, Adolf: Philipp Albert Stapfer. Minister der Helvetischen Republik und Gesandter der Schweiz in Paris 1798-1803. Baden: hier + jetzt 2005
- Schoop, Albert: Johann Konrad Kern, 2 Bände. Frauenfeld: Huber 1968/1976
- Staeheli, Andreas: Helvetik. In: Handbuch der Schweizer Geschichte, Band II. Zürich: Berichthaus 1977 S. 785-840
- Wettstein, Walter: Die Regeneration des Kantons Zürich. Die liberale Umwälzung der dreissiger Jahre. 1830-1839. Zürich: Schulthess 1907





## Autorinnen und Autoren

**Brühwiler, Ingrid**, 1968, Dr. phil., Post-Doc an der Universität Lausanne im internationalen Projekt *Educating the Future Citizens*. Forschungsschwerpunkte: Finanzierung von Bildungssystemen, qualitative und quantitative Methodenzugänge, *Curriculum studies*, Demokratietheorien, Pragmatismus und Erziehung. Neueste Publikation: Finanzierung des Bildungswesens in der Helvetischen Republik. Darstellung verschiedener Akteure sowie deren Einfluss und Wirkung in unterschiedlichen Regionen der Schweiz um 1800. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014.

E-Mail: ingrid.bruehwiler@unil.ch

**Büttner, Peter O.**, 1980, Magister-Studium der Germanistik an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, 2013 Promotion an der Universität Zürich. Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendliteratur des 18./19. Jahrhunderts, Historik des Schreibunterrichts. Neueste Publikation: Das Ur-Heidi. Eine Enthüllungsgeschichte. Berlin: Inselbücherei 2011 (japanische Übersetzung 2012).

E-Mail: pe\_buettner@hotmail.com

**De Vincenti, Andrea**, 1977, Dozentin am Zentrum für Schulgeschichte der Pädagogischen Hochschule Zürich und Doktorandin am Historischen Institut der Universität Bern zum Thema „Curriculare Räume. Schulische Praktiken der Zürcher Volksschulen am Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert“. Neueste Publikationen: Die Abstinenzbewegungen gegen das alkoholisierte Volk. Zirkulation wissenschaftlichen Wissens in Schule und Öffentlichkeit in der Schweiz um 1900. In: *IJHE* 2(2013), S. 209-225 (mit Norbert Grube); From Rationalist Autonomy to Scientific Empiricism: A History of Curriculum in Switzerland. In: William F. Pinar (Ed.): *International Handbook of Curriculum Research*. 2013 New York: Routledge, S. 476-492 (mit Rebekka Horlacher).

E-Mail: andrea.devinenti@phzh.ch

**Fuchs, Markus**, 1979, Dr. phil., 2000 Primarlehrdiplom, 2000-2005 Studium der Geschichte der Neuzeit, Zeitgeschichte und Sozialanthropologie in Freiburg und Paris. 2009-2012 Doktorand im Rahmen des Schweizerischen Nationalfondsprojekts „Das niedere Schulwesen in der Schweiz am Ende der Frühen Neuzeit. Edition und Auswertung der Stapfer-Enquête von 1798/99“ sowie Assistenz am Lehrstuhl „Allgemeine und Historische Pädagogik“ der Universität Bern. 2013 Promotion mit der Dissertation „Über Schule schreiben. Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven um 1799 in der Helvetischen Republik“ (Publikation in Vorbereitung).

E-Mail: m.fu@gmx.ch

**Holenstein, André**, 1959, seit 2002 ordentlicher Professor für ältere Schweizer Geschichte und vergleichende Regionalgeschichte an der Universität Bern. Forschungsschwerpunkte: Politische Kulturgeschichte, Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte der Frühen Neuzeit; Kollektive Erinnerung und Geschichtsdenken; Kulturgeschichte des Wissens. Neueste Publikation: *Mitten in Europa. Verflechtung und Abgrenzung in der Schweizer Geschichte*. Baden: hier + jetzt 2014.

E-Mail: andre.holenstein@hist.unibe.ch

**Horlacher, Rebekka**, 1968, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich und Dozentin am Zentrum für Schulgeschichte der Pädagogischen Hochschule Zürich. Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie, Pestalozzi im Kontext, Schulgeschichte, Historische Methoden, *Curriculum Studies*. Neueste Publikation: *Sämtliche Briefe an Pestalozzi*, 6 Bände. Zürich: NZZ 2009-2014 (hrsg. zusammen mit Daniel Tröhler).

E-Mail: rhorlach@ife.uzh.ch

**Montandon, Jens**, 1975, Lizentiat in historischer Bildungsforschung, Universität Bern (2006). Danach wissenschaftlicher Mitarbeiter in den Forschungsprojekten zur historisch-kritischen Gesamtausgabe von Jeremias Gotthelfs Werken und zur helvetischen Schullehrerumfrage von 1799 (Stapfer-Enquête). Verschiedene Arbeiten im Archivwesen und Weiterbildung in Hochschuldidaktik. Lehrauftrag an der Universität Liechtenstein. Seit 2013 Bereichsleiter der Stiftung intact in Burgdorf. Neueste Publikation: *Gemeinde und Schule. Determinanten lokaler Schulwirklichkeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts anhand der bernischen Landschulenumfrage von 1806*. Nordhausen: Bautz 2011.

E-Mail: jens\_montandon@bluewin.ch

**Osterwalder, Fritz**, 1947, emeritierter Professor der Universität Bern. Forschungsschwerpunkte: Ausformung pädagogischer Konzepte im Kontext von Theologie und empirischer Wissenschaft (16.-18. Jahrhundert), schweizerische Bildungsgeschichte, Bildungssysteme in ihrem Kontext von Ökonomie und Politik. Neueste Publikation: *Demokratie, Erziehung und Schule*. Bern: Haupt/UTB 2011.

E-mail: fritz.osterwalder@edu.unibe.ch

**Pfammatter, David**, 1985, frei schaffender Historiker im Büro ARCHEOS ([www.archeos.ch](http://www.archeos.ch)) und Berufsmaturitätslehrer für Deutsch und Geschichte an der gewerblich-industriellen Berufsschule Bern. Forschungstätigkeit: Dienstleistungstätigkeit von Transkriptionen über genealogische Recherchen, die Erschließung von Archiven, die Ausarbeitung und Realisierung von Ausstellungs- und Museumskonzepten bis zu komplexen wissenschaftlichen Publikationen. Neueste Publikation: *Die Wild-Mann-Spiele und die UNESCO-Konvention über das immaterielle Kulturerbe*. Brig: Mengis 2014.

E-Mail: david.pfammatter@archeos.ch

**Rothen, Marcel**, 1986, M.A., Gymnasiallehrer für Geschichte und Geografie und Doktorand im Rahmen des Schweizer Nationalfondsprojekts „Das niedere Schulwesen in der Schweiz am Ende der Frühen Neuzeit. Edition und Auswertung der Stapfer-Enquête von 1798/99“ an der Universität Bern. Forschungsthema: Die Sozial- und Berufsgeschichte der niederen Schullehrerschaft um 1800 in der Schweiz.

E-Mail: marcel.rothen@hist.unibe.ch

**Ruloff, Michael**, 1982, M.A., 2006 Lehrerpapent an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Doktorand der Universität Luxemburg im Rahmen des Schweizer Nationalfondsprojekts „Das niedere Schulwesen in der Schweiz am Ende der Frühen Neuzeit. Edition und Auswertung der Stapfer-Enquête von 1798/99“ und Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz. Forschungsschwerpunkte: Schweizer Schulgeschichte im 18. und frühen 19. Jahrhundert.

E-Mail: michael.ruloff@bluewin.ch

**Schmidt, Heinrich Richard**, 1952, Assoziierter Professor für Neuere und Neueste Geschichte am Historischen Institut der Universität Bern, Abteilung Schweizergeschichte. Forschungsschwerpunkte: Reformationgeschichte, Konfessionalisierung, Säkularisation als kultur- und sozialgeschichtlicher Prozess, Historische Bildungsforschung und Schulgeschichte in der Frühen Neuzeit und im 19. Jahrhundert. Neueste Publikation: Religions- und Konfessionsräume. In: Leibniz-Institut für Europäische Geschichte (IEG) (Hrsg.): Europäische Geschichte Online (EGO). Mainz 2013-07-09.

<http://www.ieg-ego.eu/schmidt-2013-de>

E-Mail: heinrich-richard.schmidt@hist.unibe.ch

**Tosato-Rigo, Danièle**, 1960, Professorin für Geschichte der Frühen Neuzeit an der Universität Lausanne. Forschungsschwerpunkte: Mentalitätsgeschichte, Selbstzeugnisse, Helvetik. Neueste Publikation: Abwehr, Aufbruch und frühe Aufklärung (1618-1712). Das XVII. Jahrhundert. In: Georg Kreis (Hrsg.): Die Geschichte der Schweiz. Basel: Schwabe 2014, S. 255-301.

E-mail: danielle.tosato-rigo@unil.ch

**Tröhler, Daniel**, 1959, Professor für Erziehungswissenschaften und Direktor der Doctoral School in Educational Sciences an der Universität Luxemburg. Forschungsschwerpunkte: Sprachen, Argumente und Theorien der Pädagogik und der Bildungspolitik, Entwicklung pädagogischer Systeme und Organisationen in internationaler Perspektive, Steuerungselemente öffentlicher Bildung im internationalen Vergleich, Geschichte und Metatheorie der (pädagogischen) Historiographie. Neueste Publikation: Pestalozzi and the Educationalization of the World. New York: Palgrave Pilot 2013 (spanische Übersetzung 2014).

E-Mail: daniel.troehler@uni.lu



**Dieser Band beinhaltet vierzehn originäre Beiträge im Zusammenhang mit der 1799 durch den Helvetischen Bildungsminister Philipp Albert Stapfer initiierten großangelegten Schulumfrage.** Während einige der Beiträge die wissenschaftlichen, ideologischen und politischen Kontextbedingungen der sogenannten Stapfer-Enquête thematisieren, werten die anderen die ersten Daten der rund 2400 überlieferten Antwortbögen aus, die zur Zeit online gestellt werden ([www.stapfer-enquete.ch](http://www.stapfer-enquete.ch)). Das Resultat ist ein gegenüber der traditionellen Schulgeschichte wesentlich differenzierteres, in vielen Fällen auch korrigiertes Bild der Volksschule um 1800.

**Studien zur Stapfer-Schulenquête von 1799**

**herausgegeben von Daniel Tröhler, Alfred Messerli,  
Fritz Osterwalder und Heinrich Richard Schmidt**



**Der Herausgeber**

**Dr. Daniel Tröhler**, geboren 1959, ist Professor für Erziehungswissenschaften und Direktor der Doctoral School in Educational Sciences an der Universität Luxemburg. Forschungsschwerpunkte: Sprachen, Argumente und Theorien der Pädagogik und der Bildungspolitik, Entwicklung pädagogischer Systeme und Organisationen in internationaler Perspektive, Steuerungselemente öffentlicher Bildung im internationalen Vergleich, Geschichte und Metatheorie der (pädagogischen) Historiographie.

978-3-7815-1979-4

